

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉCOLE ET CULTURE: CONTRIBUTION À LA DÉFINITION
DE LA MISSION CULTURELLE DE L'INSTITUTION
SCOLAIRE QUÉBÉCOISE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
KATIA FORNARA

SEPTEMBRE 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
<u>PROBLÉMATIQUE</u>	<u>3</u>
CHAPITRE II	
<u>MÉTHODOLOGIE</u>	<u>8</u>
2.1 Nature de la recherche spéculative	8
2.2 Intérêt d'une recherche spéculative	10
2.3 Méthode de la recherche spéculative	12
2.3.1 L'interpréter	12
2.3.2 L'argumenter	15
2.3.3 Le raconter	16
2.4 Analyse de contenu	18
CHAPITRE III	
<u>CADRE THÉORIQUE</u>	<u>20</u>
3.1 Le concept de culture	20
3.1.1 Culture première/culture seconde	22
3.1.2 Culture universelle/culture différentialiste	25
3.1.3 Culture savante/culture populaire	26
3.1.4 Culture classique/culture de masse	28
3.1.5 Culture comme objet/culture comme rapport	32
3.1.6 Culture scolaire/culture immédiate	33

3.2	Regard critique sur diverses acceptions du concept de <i>culture</i>	35
3.2.1	La culture première comme objet	35
3.2.2	La culture première comme rapport	35
3.2.3	La culture seconde comme objet	39
3.2.4	La culture seconde comme rapport	49

CHAPITRE IV

LA MISSION CULTURELLE ADRESSÉE À L'ÉCOLE PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC

4.1	Le rapport Parent	52
4.2	L'enseignement primaire et secondaire au Québec	58
4.3	Énoncé de politique et plan d'action	61
4.4	Préparer les jeunes au 21 ^e siècle	62
4.5	Les États généraux sur l'éducation	66
4.6	Réaffirmer l'école	69
4.7	La formation à l'enseignement	72
4.8	Programme de formation de l'école québécoise	74
4.9	L'intégration de la dimension culturelle à l'école	75

CHAPITRE V

PERSPECTIVES

5.1	La culture première	79
5.2	La culture seconde	80
5.3	Quelques pistes à explorer	84
5.3.1	Ajuster la formation	84
5.3.2	Intégrer la dimension culturelle dans les disciplines d'enseignement	86
5.3.3	Favoriser une approche culturelle de l'enseignement	88

5.3.4 Créer des partenariats	89
CONCLUSION	91
RÉFÉRENCES	94
APPENDICE A	
CORPUS D'ANALYSE DE CONTENU	102

La vie est un chaos, une forêt vierge, une confusion. L'homme s'y perd. Mais son esprit réagit devant cette sensation de naufrage et de perdition : il œuvre pour trouver dans la forêt des «voies», des «chemins»; c'est-à-dire des idées claires et fermes sur l'univers, des convictions positives sur ce que sont les choses et le monde. Leur ensemble, leur système, est la culture dans le sens vrai du mot; tout le contraire donc d'un décor. La culture est ce qui sauve du naufrage vital, ce qui permet à l'homme de vivre sans que sa vie soit une tragédie insensée ou un avilissement radical.

José Ortega Y Gasset

INTRODUCTION

L'homme est un être de culture. Il n'existe pas de culture sans éducation ni d'ailleurs d'éducation sans culture. Ce tandem incontournable, complexe, intéresse, pour différents motifs, toutes les sphères des sciences sociales. D'éminents penseurs ont analysé cette union sous des angles anthropologiques, sociologiques, politiques et philosophiques. Historiquement, on peut parler d'une relation tumultueuse, tenace, ayant suscité de multiples débats qui, pour la plupart, sont toujours pertinents.

L'école est le château fort de l'éducation. Elle représente donc un des lieux privilégiés de la culture. Mais quel type d'union l'école et la culture entretiennent-elles? De quelle culture l'école doit-elle se faire le relais? Comment l'institution scolaire peut-elle transmettre cette culture? Notre mémoire de maîtrise se propose de réfléchir à ces questions troubles.

Notre intérêt pour la culture scolaire découle de deux facteurs fondamentaux: notre inclination sentie pour la culture et ses diverses manifestations et notre longue expérience comme enseignante généraliste au primaire dans un milieu très stimulant sur le plan culturel.

Le choix de ce sujet d'étude s'inscrit également dans un contexte de réforme du système scolaire québécois. Dès 1997, avec la publication d'un document intitulé *Réaffirmer l'école*, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) - maintenant dit ministère de

l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) -, dans la lignée d'études qui menèrent à la dernière réforme, a explicitement affiché la nécessité d'un rehaussement culturel des programmes scolaires de tous ordres. Il nous apparaît d'autant plus signifiant, voire urgent, de clarifier la demande culturelle ministérielle qui guide ou devrait guider la refonte en cours.

Le premier chapitre de ce mémoire énonce la problématique de notre étude. Il examine et précise le contexte du problème, pour ainsi mettre en lumière la pertinence de notre recherche. Le deuxième chapitre détaille notre méthodologie. Il cerne les modes d'investigation retenus pour mener à bien notre étude. Le troisième chapitre présente le cadre théorique. Il procède à l'analyse conceptuelle et documentaire des théories existantes sur le sujet. S'ensuit le quatrième chapitre, une analyse de contenu de documents officiels, proposant une lecture chronologique des demandes ministérielles adressées à l'école québécoise en matière de culture. Finalement, le cinquième et dernier chapitre débouche sur des propositions concrètes concernant la mission culturelle de l'école.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

En éducation comme ailleurs, le terme culture est devenu un mot-valise. À l'origine, il référait tout simplement aux soins agricoles dispensés à la terre. Au fil du temps, il a muté jusqu'à devenir un mot exsangue, ne renvoyant trop souvent qu'à des concepts flous et galvaudés. Le mot culture est maintenant employé à toutes les sauces sans souci de précision. Pourtant, les divers sens de cette polysémie portent à conséquence. Culture physique, culture classique, culture artistique, diversité culturelle, culture jeune, valeurs culturelles, approche culturelle, maître cultivé, etc.: le concept de culture appliqué au monde scolaire possède de nombreuses facettes qui requièrent certains efforts de lecture.

La requête culturelle adressée à l'école ne constitue pas une nouvelle préoccupation. C'est un souci civique en jachère qui germe périodiquement, interpellant de plein fouet les finalités de l'éducation. À chaque fois que la mission même de l'école est remise en question, la fonction culturelle est ressassée, plus ou moins sérieusement.

Les nombreuses réformes scolaires et éducatives amorcées, depuis le début des années 1990, dans un grand nombre de pays et celles qui sont en cours, appellent toutes d'une manière ou d'une autre un renouvellement et un rehaussement culturel de l'enseignement et de la formation à l'enseignement (Tardif et Mujawamariya, 2002, p. 10).

Au Québec, le ministère de l'Éducation, dans sa plus récente réforme, appelle au rehaussement culturel des programmes de formation (MEQ, 2001b, p.4) sans toutefois définir clairement les concepts à l'œuvre dans cette proposition. À cet effet, une recherche menée par une équipe de l'Université de Montréal sur les représentations que se font les enseignants de la dimension culturelle du curriculum démontre bien le flou entourant le rehaussement culturel attendu des programmes (Saint-Jacques, Lessard, Chené et Riopel, 2002, p.39-62). Certes, cette demande réfère à une augmentation de la culture à l'école. Mais de quelle culture parle-t-on? Et comment opérer le rehaussement souhaité? Ces questions nous apparaissent cruciales. Pourtant, la polyphonie des réponses avancées retentit en une réelle et étourdissante cacophonie.

Depuis une dizaine d'années, la culture scolaire, c'est-à-dire la culture véhiculée par l'école, inquiète et alarme la population. Des manchettes (Bissonnette, 1996; Cauchon, 1995; Chouinard, 2003; Gagnon, 2002) rapportent le haut taux de décrochage, le manque de connaissances générales et les lacunes linguistiques des élèves comme autant de preuves de la déficience et de la sclérose de la mission culturelle de l'école.

Dans une entrevue accordée au journal *Le Devoir*, David Solway, poète et essayiste québécois, affirme que «(...) la crise de l'éducation n'est qu'un symptôme de quelque chose de beaucoup plus grave qui relève davantage de l'aspect culturel que de l'éducation proprement dite» (Bergeron, 2005). Il est question, dans l'entrevue, du naufrage

de l'éducation attribué en partie à une vision trop utilitariste de la formation que Solway juge dépouillée de «Grande culture».

Il faut confronter le malaise collectif, revisiter les principaux débats sur la question, faire de l'ordre dans les demandes ministérielles. Bref, il convient de clarifier la mission culturelle de l'école.

Denis Simard (Simard et Martineau, 1999; Simard, 2002, 2004), professeur agrégé à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, s'est investi d'un rôle de première importance dans ce dossier. Il a écrit plusieurs articles sur le sujet et a publié un livre, *Éducation et herméneutique, contribution à une pédagogie de la culture* (2004), qui propose un cadre de réflexion à la fois original et ancré dans la tradition. À l'instar de Simard, plusieurs autres penseurs québécois dont Arpin (1999, 2001); Bissonnette (1996, 1997); De Koninck (2001); Gohier (2001, 2002) et Leroux (2005) ont mis l'épaule à la roue culturelle. Leurs collaborations, grandes ou ténues, aident à ficher notre étude dans la réalité québécoise.

Cela souligné, nous rappelons que le questionnement sur la place de la culture à l'école n'appartient pas qu'au Québec, peu s'en faut. C'est une préoccupation qui traverse l'Occident et exhorte les penseurs et décideurs du monde contemporain à définir la mission culturelle scolaire. En Europe, plusieurs intellectuels se sont intéressés à la problématique. Les deux auteurs nous ayant le plus guidée dans notre cheminement sont Jean-Claude Forquin (1991, 1996) et Guy Coq (2003), deux philosophes français. Le premier dissèque les fondements du lien culture/école selon le point de vue des sociologues britanniques. Il présente et analyse les positions

anglo-saxonnes dans les débats épistémologiques sur le rôle de l'école dans la transmission culturelle. Quant au second, il contribue à situer le malaise entourant la fonction culturelle de l'école et établit des bases communes à la définition de la culture scolaire. Nous ne pourrions passer sous silence l'influence capitale du philosophe Olivier Reboul (1971, 1992a, 1992b), dont les écrits ont inspiré le sujet de notre recherche.

Malgré son vieil âge, le couple culture/éducation demeure d'actualité. Au cours des derniers mois, maints périodiques se sont intéressés au tandem. La revue *L'Inconvénient* (août 2004) consacrait récemment un numéro complet à la menace des humanités; pour son 25^e anniversaire, *Spirale* (janvier-février 2005) titrait *Les enseignements de la culture*; *Le Monde de l'éducation* (juillet-août 2005), dans sa dernière parution estivale, se demandait comment penser l'école de demain en termes de *culture, savoirs et humanités*; le tout dernier *Québec français* (automne 2005) se penche sur *L'approche culturelle dans l'enseignement du français au secondaire*. Les énergies sont mobilisées, l'intérêt est présent, une synthèse semble attendue, paraît souhaitable et même indispensable.

Afin de répondre à notre question de recherche - **Quelle est la mission culturelle de l'école?** - nous avons choisi de procéder à une recherche théorique qui puise à diverses sources. Ce faisant, nous avons questionné plusieurs disciplines des sciences de l'homme, et visité diverses époques. De Arendt (1972) à Gauchet (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002) en passant par Bloom (1987), chaque auteur jette un éclairage particulier sur la problématique qui

nous interpelle, participant ainsi, dans une certaine mesure, à l'élaboration de notre discours.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

Sommairement, notre méthodologie de recherche s'abreuve à deux sources. Théorique dans sa globalité, elle comporte aussi une analyse de contenu de documents ministériels, ce qui représente un aspect appliqué non négligeable. Afin de répondre à notre question de recherche - Quelle est la mission culturelle de l'école? -, le plus justement possible, nous avons procédé en deux temps. D'abord, une analyse documentaire permettant l'émergence d'un idéal-type de la mission culturelle de l'école (chap. 3); puis, une analyse de contenu qui brosse un portrait éclairant de la réelle mission culturelle de l'école québécoise, telle que dictée par le ministère de l'Éducation (chap. 4).

La superposition de ces deux représentations – la première théorique, la seconde pratique – contribue à définir la mission culturelle de l'école québécoise et à penser, à travers elle, les orientations propices à son cheminement positif.

2.1 Nature de la recherche spéculative

D'entrée de jeu, nous avons choisi de mener cette recherche dans le monde des idées, de nous arracher aux tribulations de notre pratique quotidienne d'enseignement pour réfléchir, du point de vue de la

philosophie, donc au-delà de nous-même, à la mission culturelle de l'école. Notre recherche de principes régulateurs est cimentée par une quête de sens, d'où le recours à l'étude fondamentale, théorique, laquelle vise à comprendre un objet d'étude. Cette démarche de recherche, dite spéculative, est explicitée par peu d'auteurs en sciences de l'éducation. Néanmoins, nous avons trouvé trois définitions suffisamment approfondies pour guider notre méthode. Gohier (1998) caractérise ce type de recherche non seulement par l'intention de comprendre un objet d'étude ou phénomène du monde (p.271), mais également de le connaître et d'en expliquer les caractéristiques par le discours spéculatif, argumentatif et critique (p.275). Van der Maren (2003, p.24) définit la recherche spéculative en termes de critique et de reformulation des théories existantes à partir d'une argumentation s'appuyant sur des faits apportés par d'autres chercheurs. Finalement, Martineau, Simard et Gauthier (2001, p.4) parlent d'une démarche de recherche visant «à montrer, à mettre en scène, à peser le pour et le contre, à faire des choix et à les soutenir au moyen d'une argumentation».

Il nous est donc permis d'affirmer que la recherche spéculative est une recherche fondamentale qui vise à connaître, comprendre et expliquer un objet d'étude par l'analyse critique de textes savants à dessein de produire de nouveaux énoncés théoriques, ou encore, de donner à lire autrement des énoncés déjà existants. C'est dans ce dernier sens que nous procédons.

Ce type de recherche s'enchâsse de toute évidence dans une conception interprétative de la science, une position épistémologique selon laquelle l'interprétation du réel par le chercheur est reconnue.

Il ne pourrait en être autrement puisque la recherche spéculative repose essentiellement sur trois actes interprétatifs, en ce sens qu'ils sont médiatisés par le langage, soit lire, réfléchir et rendre compte. Notre recherche théorique n'aspire pas à incarner l'ultime dissertation scientifique sur la mission culturelle de l'école. Elle propose néanmoins une vision possible, rationnelle et argumentée de la chose, ce qui n'apparaît pas dénué d'intérêt.

2.2 Intérêt d'une recherche spéculative

À l'instar de Houssaye, Soëtar, Hameline et Fabre (2002, p.70) nous croyons qu'il est illusoire de penser que du fait brut puisse naître le sens. Or, nous abordons les idées pour ainsi dire à l'extérieur de la réalité afin d'en saisir le fond. Une compréhension abstraite facilitera l'orientation de la pratique. Cette représentation renvoie à une philosophie de l'action, définie par Soëtar (2003, p.153) par l'adaptation de l'idée au réel: «[les] idées philosophiques prendront dès lors un caractère formel, à travers l'expression d'un *devoir-être* dont le contenu sera renvoyé à la particularité, aux besoins et à la situation des intéressés».

Dans notre cas, cela permet de comparer la mission culturelle de l'école québécoise, telle qu'elle est dictée par le ministère de l'Éducation du Québec, au *devoir-être* émergé de notre rencontre avec la littérature savante sur la question. Les constats découlant de cette comparaison guident les pistes pratiques d'exploration que nous esquissons au chapitre *perspectives* (chap. 5). À l'instar de Soëtar (2003, p.157), nous croyons que la possibilité de l'action

s'inscrit dans le fossé jamais comblé entre ce qui est et ce qui devrait être.

Ce mémoire s'insère dans la tradition des recherches sur les fondements de notre discipline. Cela étant, notre parcours professionnel nous a rapidement fait la preuve que la recherche dite fondamentale, spéculative, n'est pas d'usage courant en sciences de l'éducation. D'ailleurs, suivant la recension d'une quinzaine d'ouvrages de méthodologie, Martineau, Simard et Gauthier (2001, p.5) remarquent que «l'aspect de la méthode, concernant les écrits théoriques et spéculatifs, se révélait comme une dimension pour ainsi dire absente de la littérature spécialisée». À ce sujet, Gohier (1998, p.268) fait ce rapprochement:

La place de plus en plus restreinte qui est faite dans les facultés des sciences de l'éducation aux fondements de l'éducation, c'est-à-dire aux réflexions et aux analyses théoriques issues entre autres de l'histoire, de la philosophie et de la sociologie de l'éducation, est un signe de la position épistémologique, de nature positiviste et utilitariste, qui caractérise de plus en plus le monde de l'éducation dans la société nord-américaine.

Au-delà de toutes considérations, nous demeurons convaincue que la démarche entreprise s'avère rigoureuse et utile. La recherche spéculative apparaît essentielle à l'équilibre des instances de recherche en éducation. La variation des façons de se questionner, d'amasser les données, d'analyser les résultats devient nécessaire et impérative pour la saisie d'un portrait le plus complet et le plus complexe possible de la réalité. À nos yeux, la réflexion philosophique pourra toujours jeter une lumière salutaire sur nos questions, nous aidant ainsi à mieux appréhender notre monde.

2.3 Méthode de la recherche spéculative

Le cadre de notre méthodologie nous provient de Martineau, Simard et Gauthier (2001). Ces auteurs suggèrent une approche qui se concentre en trois axes fondamentaux: *l'interpréter*, *l'argumenter*, *le raconter*. *L'interpréter* réfère à la compréhension des textes lus, aux significations que nous en tirons; *l'argumenter* doit rendre compte des problèmes à résoudre et de nos positions face à ceux-ci; *le raconter* renvoie à la production d'une œuvre narrative (article, monographie, mémoire...).

2.3.1 L'interpréter

Notre recherche spéculative repose sur une fine et rigoureuse analyse documentaire. Le corpus s'avère contrasté. C'est-à-dire que les ouvrages étudiés – articles de revues, thèses, monographies, essais, articles de journaux – portent tous sur le même sujet mais présentent des points de vue différents, lesquels participent à l'ébauche de notre réseau conceptuel. Nous estimons avoir réuni une documentation suffisante pour construire un discours théorique fondé, portant sur la mission culturelle de l'école.

Chez Van der Maren (1995, p.136) la crédibilité même de la recherche spéculative repose sur la qualité du corpus constitué. À cet effet, il énonce quatre critères de validité qui ont guidé nos choix littéraires: l'accès aux sources, l'exhaustivité, l'actualité et l'authenticité. Dans le respect de ces critères, nous avons, dans la mesure du possible, cité les auteurs de première main; analysé des

extraits complets que nous jugeons signifiants et qui traduisent de manière intègre les positions des auteurs; puisé nos théories, en juste part, à même des écrits contemporains; et tenté de bien cerner le contexte historique de certains documents jugés plus anciens.

Compréhension herméneutique

Une fois le noyau de notre corpus bien établi – corpus qui est demeuré en expansion jusqu'à la toute fin de notre démarche –, nous nous sommes plongée dans la lecture et la relecture des œuvres. Cette opération se veut forcément interprétative. D'où le recours à la compréhension herméneutique. L'herméneutique, dans son sens le plus général, peut-être définie comme l'art d'interpréter des textes (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.12). Pour notre part, dans l'interprétation des lectures que nous avons faites, nous nous sommes collée à la conception de Ricoeur (1986, p.152) pour qui l'herméneutique soutient l'ouverture d'un espace de variations, de créativité, d'innovation. En cela, c'est la rencontre qui façonne un nouveau réseau donnant à voir autrement, ce que Martineau, Simard et Gauthier appellent la nature dialogique entre l'interprète (dans tout ce qu'il est) et le texte.

Comprendre, c'est interpréter de manière à parvenir à un accord, à une nouvelle entente. Or le dialogue véritable repose sur l'acceptation de notre faillibilité, de notre finitude et de notre insertion historique. Comprendre suppose de s'enrichir du point de vue de l'autre, de s'y confronter, de se l'appropriier et le dépasser (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.15).

Analyse conceptuelle

Pour reprendre les termes de Van der Maren (2003, p.180), «l'analyse conceptuelle consiste à dégager le sens précis d'un concept et ses possibilités d'application». C'est donc une démarche qui vise à faire émerger les multiples définitions qu'un concept porte en soi et qu'il peut déployer dans un ou plusieurs champ(s) d'application.

Des quatre points de vue selon lesquels s'articule l'analyse conceptuelle (Van der Maren, 2003, p.181-182), c'est sur la perspective sémantique de notre concept pivot que nous avons axé notre démarche. Elle est, dans une moindre mesure, soutenue également par les points de vue épisodique et historique. La perspective sémantique s'engage à mettre en lumière les divers sens accordés au concept analysé, traçant, au passage, des liens de divergence et de convergence conformément aux différents domaines d'application. La position épisodique, pour sa part, questionne la mise en réalité du concept, sa manière concrète de s'actualiser. Quant au point de vue historique, il cherche à «retracer l'évolution de la signification d'un concept à travers le temps et à l'expliquer par des éléments contextuels, socioculturels, politiques, théoriques» (Gohier, 2004, p.98-99).

Le concept pivot de notre étude est celui de culture, un mot en apparence tout simple qui figure dans de multiples expressions et couve autant de significations. Nos lectures et analyses nous ont forcément acheminée vers une compréhension accrue des diverses acceptions du terme culture ce qui contribue à clarifier les tenants et aboutissants de sa mise en contexte scolaire.

2.3.2 L'argumenter

En simple, l'argument est une proposition destinée à en faire admettre une autre (Reboul 1991, p.100). C'est dire que notre discours se veut organisé et écrit de manière à jeter un éclairage autre sur les énoncés théoriques lus et interprétés.

Nous l'avons mentionné précédemment, notre discours représente **une** manière de concevoir la mission culturelle de l'école. Ce n'est pas la seule, mais c'en est une valable. Or, dans le dessein de convaincre certains lecteurs du bien-fondé de notre thèse, il nous faut étayer nos propos suivant une certaine rhétorique. Cela dit, nous sommes consciente que «l'aspect rhétorique de l'argumentation ne doit pas l'emporter sur la structure argumentative globale ni sur le poids, la qualité et la valeur des arguments invoqués» (Gohier, 2004, p.90).

Dans cet esprit, nous adhérons à une conception de l'art d'argumenter qui lie rhétorique, logique et dialectique. Plusieurs auteurs abondent dans ce sens (Bellenger, 1988, p.12; Reboul, 1991, p.46-49; Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.17 ; Oléron, 2001, p. 32-58 ;Gohier, 2004, p. 89-92), tentant de réconcilier, à divers degré, le raisonnement dialectique et la persuasion de l'auditoire. Ces aspects se nourrissent dans l'argumentation afin de servir **un discours cohérent (logique) ainsi que convaincant (rhétorique), lequel s'enracine à la fois dans la connaissance rationnelle et les prémisses de l'ordre de l'opinion admise (dialectique)**. Notre cadre théorique se veut un tel discours, un horizon raisonnable cherchant à susciter la réflexion, le débat et

l'action. Car tout comme Ricoeur (1986, p.145), nous voyons en l'art rhétorique un art du discours agissant qui, ultimement, oriente l'action dans la voie désirée.

2.3.3 Le raconter

La pratique littéraire

Le raconter réfère à la narrativité. C'est pour ainsi dire l'articulation littéraire de l'argumentaire, un travail minutieux de conceptualisation, d'analyse et d'écriture. Martineau, Simard et Gauthier (2001, p.20-22) élaborent une conception du *raconter* que nous trouvons fort intéressante et à laquelle nous adhérons manifestement. Selon eux, «les recherches théoriques et spéculatives ont quelque chose à voir avec les jeux de langage, quelque chose qui les rapproche de l'essai philosophique, parfois du discours politique, voire même de la production littéraire». Ici, le style dépasse la neutralité scientifique, il est «partie prenante de toute l'entreprise», il participe à la construction du réseau théorique et notionnel donc à la production de sens. C'est un travail qui s'apparente à un montage artistique, avec tout ce que cela comporte de méthode et de créativité.

Tout étant considéré, la recherche spéculative possède bel et bien une particularité discursive. Ceci dit, le trio d'auteurs reconnaît d'emblée le caractère scientifique fondamental de cette écriture, mais estime tout de même que dans le respect d'un style somme toute

conservateur, quelques incursions dans le vaste champ des procédés littéraires sont possibles, même souhaitables.

Le cadre théorique

L'exercice du *raconter*, dans le sens d'une articulation de propositions philosophiques, sociologiques et pédagogiques, s'incarne dans un cadre théorique qui «[...] doit être très élaboré puisqu'il constitue l'objet même de la recherche, à savoir une analyse et une critique des théories existantes (...)» (Gohier, 2004, p. 82).

Dans notre cas, l'architecture de ces grandes propositions permet de comprendre et d'expliquer comment se conçoit la mission culturelle de l'école. Elle tiendra compte des théories qui inspirent la recherche, des travaux antérieurs sur le sujet ainsi que des concepts sous-jacents. Ces trois aspects fondamentaux du cadre théorique seront traités simultanément, en symbiose, puisqu'ils sont très liés, particulièrement dans notre étude. D'ailleurs, certains auteurs, dont Gohier (2004, p. 92), estiment qu'il serait factice de procéder à une analyse séquentielle des théories et des concepts car la théorie est constituée de concepts requérant à leur tour des définitions spécifiques. Qui plus est, les études précédentes sur le sujet - nous pensons aux thèses doctorales de Forquin (1996) et Simard (2004) -, ont une importance telle, qu'elles sont considérées comme des théories en soi.

2.4 Analyse de contenu (voir chap. 4)

Afin d'affiner notre compréhension de la mission culturelle de l'école, nous avons choisi d'effectuer une analyse de contenu de certains documents ministériels (voir appendice A) sous l'angle des finalités et objectifs culturels. La prise en compte de facteurs historiques trace l'évolution du concept étudié, nous permettant par ce fait, une meilleure interprétation des demandes culturelles actuelles faites par le ministère de l'Éducation du Québec à ses institutions scolaires.

Selon L'Écuyer (1987, p.49), l'analyse de contenu est une méthode de catégorisation d'éléments d'un document, réalisée afin de souligner différentes caractéristiques, lesquelles maximisent la compréhension du document analysé. C'est, en d'autres termes, une manière systématisée et objectivée d'interpréter un message.

Notre analyse de contenu fait lumière sur la notion de culture telle qu'elle est véhiculée dans certains documents ministériels importants (voir appendice A) depuis la Révolution tranquille. Nous faisons usage d'une analyse de contenu qualitative, à la fois directe et indirecte. Dans un cas comme celui-ci, nous croyons pertinent de nous attarder au contenu latent comme au contenu manifeste car il arrive que les positions gouvernementales trahissent des orientations sociopolitiques plus ou moins affirmées. Van der Maren (2003, p.178) suggère de porter une double attention à ce type de textes qui cherchent à convaincre le lectorat malgré une argumentation souvent fragile et une articulation relativement floue des concepts à l'oeuvre.

L'analyse de nos données devrait fournir un portrait assez juste de l'évolution des demandes en matière de culture à l'école québécoise depuis le rapport Parent. Ce portrait nous aidera à mieux mettre en contexte la mission culturelle actuelle de notre système éducatif, aux ordres primaire et secondaire.

L'apport de ce procédé méthodologique à l'ensemble de notre recherche demeure assez modeste, nous en convenons. Cependant, nous estimons qu'il accroît la validité de nos dires, en accordant à notre argumentaire un ancrage supplémentaire.

CHAPITRE III

CADRE THÉORIQUE

Rappelons que dans le cas d'une recherche spéculative, le cadre théorique doit être très élaboré puisqu'il constitue l'objet même de la recherche (Gohier, 2004, p.82). C'est d'ailleurs la raison qui explique notre choix d'inclure ce chapitre à la suite du chapitre méthodologique. Dans notre cas, le cadre théorique, en plus d'orienter idéologiquement l'étude, représente en quelque sorte le résultat de notre analyse documentaire.

Voici comment le chapitre se présente. En premier lieu, le cadre conceptuel de notre recherche est exposé. Des théories sur le sujet sont décrites afin de clarifier les divers sens du concept de *culture*. Cette analyse conceptuelle comporte six sections, chacune articulée selon ses pôles antinomiques. En deuxième lieu, un regard critique est posé sur l'ensemble des propositions philosophiques et sociologiques qui déterminent les diverses acceptions de notre concept-clé.

3.1 Le concept de culture

Le concept de culture est si confus qu'il serait nuisible à notre propos de tenter d'en recenser exhaustivement les nombreuses définitions. À titre d'exemple, notons qu'en 1952, Kroeber et Kluckhohn, deux

anthropologues américains, ont répertorié, dans un effort notable de clarification sémantique, pas moins de 164 définitions savantes de la notion de culture (Journet, 2002a, p.1). Pour notre étude, nous solliciterons donc les significations les plus largement répandues, les sens les plus communs, les mieux documentés.

Le dictionnaire historique de la langue française (Rey, 1998, p.974) précise que les sens modernes du mot *culture* sont apparus à la fin du XVI^e siècle. Une première définition renvoie à l'action de cultiver la terre et une seconde désigne «le développement des facultés intellectuelles par des exercices appropriés». Ce n'est que beaucoup plus tard, au passage du XIX^e au XX^e siècle, sous l'influence combinée des racines allemandes du mot *Kultur* (soit, une civilisation envisagée dans ses caractères intellectuels) et de l'ethnologie américaine que le mot *culture* développe un sens proprement ethnologique d'«ensemble des formes acquises de comportement dans les sociétés humaines».

De nos jours, le concept de *culture* possède minimalement deux ramifications largement reconnues. Nous avons retrouvé cette division chez tous les auteurs consultés. Cela étant, la manière de nommer les catégories diffère, pouvant même entraîner une certaine confusion. Pour les besoins de cette étude, nous avons choisi d'adopter les désignations de Blais, Gauchet et Ottavi (2002).

Au sens ethnologique (parfois dit anthropologique), la culture est «cet ensemble complexe de formes symboliques, que toutes les sociétés élaborent pour comprendre et aménager leur monde commun» (p.226). Ces schèmes sont accumulés et transmis aux

nouvelles générations, assurant ainsi une certaine continuité dans la manière de penser et d'interpréter le monde, dans l'expression des croyances, des coutumes et habitudes de l'homme en société.

Au sens anthropologique (parfois dit humaniste, classique ou même esthétique) *culture* désigne un processus par lequel l'homme «s'élève au-dessus de la pure animalité, et au-dessus de la simple nature» (p. 225). Cet ennoblissement de l'homme s'effectue par l'éducation. C'est un processus par lequel l'être doit passer à dessein d'humanisation, c'est-à-dire afin d'apprendre à penser et à communiquer par la découverte des grands auteurs qui l'ont précédé.

Ces deux conceptions - disons simplement de la culture comme mode de vie et de la culture comme acquisition de savoirs – seront teintées par un contexte d'utilisation. En cela, pour la suite de notre analyse conceptuelle, nous avons sélectionné uniquement des unités de sens qui étaient susceptibles de nourrir notre réflexion sur la mission culturelle de l'école.

3.1.1 Culture première/culture seconde

Dans *Les valeurs de l'éducation*, Reboul (1992b, p.242) accorde au mot *culture*, deux sens distincts qui s'harmonisent aux acceptions développées précédemment. Tout d'abord, il précise un sens inspiré de l'allemand *Kultur*, indiquant «une civilisation en tant surtout qu'elle se distingue des autres». Cette culture réfère à un ensemble de coutumes, de croyances, de valeurs qui fait que nous ne sommes

pas simplement des hommes, mais tels hommes, de culture française ou japonaise par exemple.

Un second sens du terme, *Bildung*, évoque une certaine qualité – disponibilité, assimilation et communicabilité – des savoirs d'un individu. Ce que Castoriadis (2000) relie à la capacité de «donner forme au chaos» par l'organisation poétique des formes déjà existantes, désigne simplement un processus éducatif et créatif par lequel l'homme se rapproche de *l'être cultivé*. Selon Simard (2004, p.105) l'individu cultivé est celui qui élargit son horizon de connaissances et d'expériences afin de développer son jugement, d'acquérir finesse et sensibilité, pour tendre vers une meilleure compréhension du monde.

Nous retrouvons une analyse similaire chez Dumont (1971, p.50-54), pour qui la culture est une distance, une tension entre deux pôles, un dédoublement permettant à la conscience de chacun de trouver une cohérence intelligible à l'univers.

En même temps que s'explique la signification du monde dans une culture soucieuse de ses intentions et de ses fondements, la distance se fait plus nette entre elle et ce que, d'une manière confuse, on appelle la vie quotidienne. C'est cette distance qui définit le mieux la culture elle-même (Dumont, 1971, p.26).

Ce dédoublement de la culture engendre une culture première référant au mode de vie d'une société, et une culture seconde représentant l'ensemble des œuvres produites par l'humanité pour se comprendre elle-même dans le monde. D'une part, le monde que l'on porte en soi par imprégnation plus ou moins consciente et,

d'autre part, la signification que l'on donne à ce monde par distanciation, à l'aide d'un second regard sur le réel.

La culture première, «tout un réseau par où l'on se reconnaît spontanément dans le monde comme dans sa maison» (Dumont, 1971, p.51), s'avère principalement une affaire familiale. Dès sa conception, l'enfant est tributaire de déterminismes environnementaux. La famille représente ce milieu immédiat dont le poupon sera d'abord imprégné, notamment celui des usages, des comportements et de la langue maternelle. C'est la première instance éducative, ce qui donne à chacun sa consistance propre, ce qui sert d'ancrage dans l'humanité, ce qui forge les racines de l'être et assure la suite du monde.

La culture seconde, «le sens rendu explicite» (Dumont, 1971, p.53), est, pour sa part, transmise à la fois par la famille, l'école et ce que Coq (2003, p.27) nomme les tiers-lieux (associations, institutions, mouvements et lieux sociaux). Tout en reconnaissant l'importance de chacun de ces agents de transmission, il faut souligner la primauté du statut de l'école à cet égard. La culture seconde est fondamentalement scolaire, elle constitue l'objet même de l'enseignement, son contenu substantiel et sa justification ultime (Forquin, 1996, p.186). En fait, l'institution scolaire demeure l'instance première où le regard sur le réel est consciencieusement organisé, pensé, hiérarchisé. La transmission de cette culture — et donc l'entrée de l'homme en humanité —, constitue la finalité institutionnalisée de l'école.

3.1.2 Culture universelle/culture différentialiste

Le dictionnaire historique de la langue française (Rey, 1998, p.3971) nous dit que le mot *universalité* est emprunté au latin *universalitas*, dérivé de *universalis*, un terme de la logique aristotélicienne qui se dit du caractère des choses considérées sous leur aspect de généralité. Il désigne aussi une attitude intellectuelle par laquelle on s'attache aux connaissances et aux valeurs les plus généralement valables. La culture comme mode de vie comporte quelque chose d'universel dans la mesure où certaines et même plusieurs des valeurs qui la forgent sont considérées comme fraternelles aux yeux de plusieurs. Les savoirs sont universels lorsqu'ils sont difficilement contestables. Par exemple, il en va de l'essence même du savoir scientifique de tendre vers une objectivité maximale. Certes, il s'en trouve aujourd'hui pour remettre cette universalité en cause, néanmoins elle demeure encore largement endossée.

La culture différentialiste (le relativisme culturel), proclame que toutes les cultures (vues comme modes de vie et savoirs) s'équivalent. Cette idée reconnaît à chaque peuple une totale indépendance et la légitimité des variations multiples et importantes dans le choix et la hiérarchisation des valeurs et des réalisations. Selon cette perspective relativiste, la valeur absolue est un leurre et tout est question de perception, de désir. Cette *weltanschauung* permet d'affirmer que toute oeuvre vaut tout chef d'oeuvre, que ce qui est mal aux yeux de l'un peut-être bien pour un autre, et surtout, qu'il est impossible d'imposer une doctrine universelle pour distinguer l'un et l'autre, ici et partout.

Le contenu que l'école doit transmettre est également soumis à une tension fondamentale entre des aspirations universelles et la nécessaire inscription dans une culture particulière. D'un côté, la culture au sens universaliste; de l'autre, la culture au sens différentialiste; la culture au singulier pour désigner ce domaine de l'esprit où tous les hommes s'unissent, ou la culture comme expression d'une appartenance, d'un enracinement dans une histoire, une langue. C'est le double apprentissage du «je» comme homme et du «nous» comme homme membre de l'humanité.

Dès lors les questions pertinentes se bousculent: Quelle culture doit transmettre l'école? Qu'est-ce qui mérite d'être porté à la connaissance de tous? Existe-t-il des universaux de la pensée, de la moralité? Dans quelle mesure les programmes scolaires doivent-ils relayer les particularités d'une société donnée?

3.1.3 Culture savante/culture populaire

Les cultures n'existent que par l'entremise du social. Il en résulte inévitablement une certaine hiérarchie, reflet des rapports entre les hommes. Ainsi, établir un rapport de force entre culture populaire et culture savante évoque à coup sûr la division culture dominée/culture dominante.

L'ethnologue et sociologue français Denys Cuche (2004, p.69-73), dans un effort de clarification de ces expressions, distingue deux principales thèses. L'une, minimaliste, ne reconnaît ni créativité ni intérêt aux cultures populaires qui n'incarnent que des dérivés

stériles de la culture de référence, savante et légitime. L'autre, maximaliste, conçoit les cultures populaires comme l'expression authentique et libre du peuple et les élève au-dessus de la culture savante.

Entre ces deux pôles théoriques, Cuche considère une position médiane. Pour lui, la culture populaire - celle qui est authentiquement populaire, non celle qui est simplement commerciale que nous appellerons culture de masse - serait une construction ordinaire effectuée par des gens ordinaires «faisant avec» une situation de domination. Ni entièrement dépendante ni entièrement autonome, ni pure imitation ni pure création, cette culture s'avère néanmoins issue de valeurs et pratiques originales qui donnent sens à l'existence. En contrepartie, la culture savante est issue des milieux intellectuels. Sa valeur - scientifique, morale ou esthétique - dépend de la reconnaissance que lui accordent les élites d'une société donnée.

Les diverses manifestations de la culture savante – nous pensons aux sciences, à l'art contemporain, à la philosophie - sont plutôt universelles, alors que celles relevant de la culture populaire – par exemple, la cuisine, la danse traditionnelle, les contes et légendes – sont davantage ancrées dans une communauté donnée. La culture des savants (*Kultur der Gelehrten*), et la culture du peuple (*Kultur des Volkes*), n'ont ni les mêmes visées ni les mêmes moyens; cela étant, toutes deux, légitimement, revendiquent une place au sein l'institution scolaire.

3.1.4 Culture classique/culture de masse

Le terme *classique* peut définir une œuvre qui fait autorité, considérée comme modèle, ou encore ce qui appartient aux grands auteurs et constitue la base de l'éducation et de la civilisation (Rey, 2004, p.452). Dans un cas comme dans l'autre, l'école est fortement interpellée par cette culture.

Les expressions *culture classique*, *cours classique* ou *éducation classique* réfèrent à l'école humaniste, à une conception de l'éducation qui se donne pour objectif la libération de l'homme par le développement de toutes ses facultés. Il s'agit, selon Garin (1968, p.80-82), d'un point de vue fondé sur une confiance profonde en la nature, en la substance même des êtres outrepassant l'acquisition néanmoins essentielle de notions en plus ou moins grand nombre par la «prise de conscience de soi et de sa liberté dans l'expérience d'une vie d'homme au milieu d'autres hommes».

La culture classique, rappelle Garin (1968, p.102-103), accorde une grande importance au passé, elle témoigne d'un respect inébranlable à l'endroit de l'Antiquité, qu'elle considère comme un modèle de perfection. D'ailleurs, cette pensée humaniste valorise la connaissance jusqu'à l'imitation du modèle dans une perspective créatrice. «Le contact avec l'exemple suscite dans l'âme des hommes une féconde excitation et les pousse à créer par eux-mêmes... per litteras... quelque chose de personnel et d'original». Étudier les Anciens, toujours selon Garin (p.94-95), permet l'acquisition d'une double conscience, historique et critique, laquelle parfait la

connaissance de soi, d'autrui ainsi que du monde «dans un effort qui se prolonge dans le temps, et triomphe de l'espace».

Selon cette perspective, l'appropriation de notre passé par la fréquentation régulière des *grands* permet l'édification de repères riches qui contribuent à la définition de soi comme individu autonome et comme membre d'une société. Sans épouser systématiquement ce que les Anciens ont pensé et réalisé, la compréhension de leurs contributions éclaire irrémédiablement notre recherche de sens et élargit nos horizons idéologiques.

Cette idée d'humanité, à la source de la culture classique, a maintenant perdu toute crédibilité et se trouve, par le fait même, fort menacée (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002, p.232; Lefort, 1992, p.209). De fait, l'histoire récente nous prouve que les formes de savoir se multiplient sans cesse, rendant ainsi périlleux la précision des contenus scolaires. De surcroît, nous savons trop bien maintenant que même le plus haut niveau de culture, dans son sens classique, ne protège pas contre la barbarie humaine. C'est ce qui fait dire à Blais, Gauchet et Ottavi (2002, p.232-233) que la post-modernité a perdu confiance en l'idéal humaniste.

Les tenants d'une école orientée vers la culture classique sont associés à une pédagogie conservatrice fondée sur des valeurs traditionnelles, des savoirs livresques et une discipline marquée. Ils s'opposent aux disciples de la pédagogie dite nouvelle qui place l'intérêt des enfants au centre de leurs apprentissages. Une pédagogie de l'action pour laquelle on a substitué le faire à l'apprendre, le savoir-faire au savoir, le plaisir et la découverte à

l'effort et la répétition. Nous voilà en déséquilibre entre deux conceptions fort différentes. D'une part, un enseignement plutôt autoritaire qui permet à l'enfant, à force d'effort, de travail et d'attention, de se vaincre soi-même (Reboul, 1971, p.76); d'autre part, un enseignement plutôt libertaire qui suscite l'intérêt, motive les jeunes et leur permet de devenir davantage ce qu'ils ont envie de devenir, au rythme qui leur convient.

La culture classique s'allie naturellement avec la culture savante et universelle. Ensemble, au sein de l'école, elles affrontent la culture de masse qui nourrit, en proportion écrasante, *les intérêts* des jeunes.

Cette culture de masse paraît dominer la scène culturelle. Lardellier (2002, p.257) établit sa naissance au sortir de la Deuxième Guerre mondiale. Elle représente un phénomène hyper puissant dont les effets commencent à peine à se laisser saisir.

L'expression consacrée désigne un ensemble disparate de produits culturels qui ont en commun leur fabrication et diffusion médiatique (Macé et Maigret, 2006, p.44). Or, la montée de cette culture va de pair avec la marchandisation de la culture (Lasch, 2001, p.8) et véhicule souvent une approche consumériste de la vie (Forquin, 1996, p.50). Nous parlons d'une culture qui assure, auprès d'un vaste public, une circulation abondante et accélérée de ses manifestations par voies médiatiques (radio, télévision, cinéma, presse écrite, Internet). De par la nature de sa diffusion, la culture de masse restreint considérablement le dialogue. Les destinataires demeurent essentiellement passifs face aux propos transmis, ce qui

participe à la propagation de modèles communs qui contribuent à la fragilisation des cultures populaire et savante (Redeker, 2000).

Les jeunes semblent particulièrement sensibles à cette culture qui demande peu d'effort et se démarque par son dynamisme, son côté spectaculaire (Michéa, 2006, p.58). L'uniformisation qu'elle engendre séduit, puisqu'elle s'adresse à tous, sans égard à l'origine sociale (Molénat, 2006, p.39) et permet la reconnaissance dans une culture commune, chère à ce groupe d'âge. Il n'est donc pas surprenant qu'après avoir intégré la famille – certains parents délèguent la parole quotidienne aux médias (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002, p.210) –, la culture de masse ait gagné la salle de classe.

Or, qu'elle soit vue comme un facteur d'homogénéisation culturelle et sociale, un vecteur de communication entre les classes, ou encore un instrument de domination capitaliste (Journet 2002b, p.347), la culture de masse concerne irrémédiablement l'institution scolaire.

Culture classique ou culture de masse à l'école? Quelle culture doit être privilégiée, et ce, dans quelle mesure? Faut-il consentir à la pédagogie traditionnelle, figer un certain nombre de connaissances et d'œuvres incontournables dans les contenus de cours, faire entrer le jeune «en humanité» ou plutôt souscrire à la pédagogie dite nouvelle et se centrer sur les intérêts réels de l'enfant ? Une culture structurée, ancrée dans la tradition et exigeante peut-elle cohabiter avec une culture spontanée, divertissante et éphémère ?

3.1.5 Culture comme objet/ culture comme rapport

La culture vue comme objet représente le savoir, qui, ultimement, forme l'esprit émancipé. Or, comme rapport, la culture détermine la relation entre l'individu et ce savoir. C'est une relation circulaire qui forme l'être cultivé. Donc, une personne utilise son savoir pour comprendre le monde qui l'entoure. De cette compréhension du monde, émergent de nouvelles connaissances, altérant à leur tour la manière de concevoir le monde. Il s'agit d'une réconciliation entre le savoir et la vie.

L'école joue un rôle déterminant dans l'élaboration de cette dynamique. Elle doit établir une fine médiation entre l'élève et les objets de culture pour que, dans ce rapport au monde, l'apprenant se construise une identité propre et s'élève en être cultivé, capable de jugement.

Ce jugement qui, en science, signifie esprit critique et méthode, qui en art s'appelle le goût, qui dans la vie pratique se traduit par le discernement, en morale par la lucidité, voilà tout ce qu'on peut attendre de la culture (Reboul, 1971, p.30-31).

La culture qualifiée de fondamentale par Reboul (1971, p.26) conjugue la culture vue comme objet à la culture vue comme rapport. Elle représente une supra-culture, mobilisant les savoirs de la culture générale pour prendre des décisions éclairées et effectuer des choix judicieux, afin qu'au-delà de la connaissance du monde, s'engage une véritable compréhension du monde.

3.1.6 Culture scolaire/culture immédiate

Suivant la déclinaison de diverses acceptions du concept de culture, est-il envisageable de définir la culture scolaire? **À nos yeux, esquisser une définition de la culture scolaire, c'est identifier la mission culturelle de l'école**, ce qui constitue précisément le mandat de notre recherche.

Selon Coq (2003, p.26-39) la culture scolaire découle du besoin d'accorder une forme scolaire à l'intégration culturelle des jeunes générations. C'est la part des transmissions culturelles qui ne peut être assurée correctement et universellement que par l'école. La culture scolaire est nourrie des différentes cultures dans un rapport qui est ou devrait être imposé par le politique. C'est une fabrication régulée, en vase clos, qui prend tout son sens à l'extérieur du contexte scolaire. Forquin (1996, p.10) esquisse une définition de la culture scolaire davantage centrée sur le contenu qu'il qualifie de patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitués au fil des générations.

La culture se doit de représenter un rapport renouvelé au passé, à la mémoire collective. Coq pousse cette idée jusqu'à dire qu'«il n'y a que les personnes assurées de leurs racines dans un passé commun qui soient capables de faire face avec confiance à l'avenir» (2003, p.26). Au-delà de l'acquisition de connaissances, Coq évoque l'importance de l'appropriation du *vivre-ensemble* dans la culture scolaire, à travers l'élucidation de repères communs, la réinvention des relations avec les œuvres et monuments du passé, la création

d'une appartenance sociale et la redécouverte de valeurs communes; tout ceci afin «de rendre capable d'avenir» (2003, p.38).

À l'opposé du spectre, la culture immédiate correspond à l'univers familier de l'élève, elle englobe des éléments disparates de différents canaux culturels (MEQ, 2003, p.10). Cette culture, qui gagne en popularité la rigueur dont elle semble plutôt dépourvue, s'abreuve, en forte proportion, à la culture de masse. Elle est donc changeante, conciliante, légère et dans l'air du temps. Elle crée les modes, approvisionne les jeunes en repères culturels, elle régit leurs goûts et désirs. L'incarnation de la culture immédiate se décline pêle-mêle, en diverses formes, dont l'intérêt, d'un point de vue scolaire, apparaît inégal. De la conscience écologique au goût prononcé pour la télé-réalité, il y a un écart idéologique qui permet l'illustration de l'hétérogénéité dudit corpus culturel.

Le constat se fait déjà vieux: la culture immédiate déstabilise la culture scolaire (Parent, 1964, p.7-8). Reste à déterminer la place et les fonctions qui lui reviennent au sein de la culture scolaire.

Le terme *culture* étant si malmené, nous avons perçu, à plusieurs reprises, des différences importantes dans les sens accordés à une même expression. Les définitions que nous avons rendues dans les pages précédentes sont celles que nous faisons nôtres pour la suite de cette étude. Nous estimons qu'elles sont sensées, représentatives et suffisamment documentées pour respecter les critères de validité de toute recherche documentaire.

Cela étant, il convient de spécifier que les différentes acceptions du concept de *culture* que nous venons d'exposer ne sont pas aussi tranchées et autonomes que nos définitions. Les cloisons qui isolent chaque particularisme demeurent perméables et il advient que les frontières se brouillent, que les nuances cohabitent. Dans cet esprit, nous ferons un effort de précision lexical particulier pour la suite de ce travail afin de rendre le plus clair possible les divers sens du terme *culture* à l'intérieur du langage de l'éducation.

3.2 Regard critique sur diverses acceptions du concept de *culture*

3.2.1 La culture première comme objet

La culture première est un donné, disait Dumont (1971, p. 51). Elle ne constitue donc pas un objet de connaissance que l'homme acquiert par l'étude ou l'effort, mais bien un ensemble de modèles intégrés par imprégnation et reproduits par imitation. Cette culture n'est donc pas scolaire. Même si certaines de ses manifestations sont étudiées à l'école, la distanciation nécessaire à leur compréhension, en fait des objets de culture seconde.

3.2.2 La culture première comme rapport

La culture première vue comme rapport interpelle la question des valeurs et concerne sans conteste le milieu scolaire. Par valeurs, nous entendons les «éléments d'un ensemble composé de croyances,

d'aspirations, d'options, d'idées, de sentiments, de principes dans lequel se reconnaît et par lequel s'exprime une collectivité humaine» (Legendre, 2000, p.1399). Simplement, la valeur est «ce qui vaut la peine; le sacrifice» (Reboul, 1992b, p.39). N'est-il rien qui vaille plus la peine que les idées, les croyances et les aspirations par lesquelles l'homme se distingue?

Les valeurs intellectuelles et esthétiques à développer en milieu scolaire - ce qui est *vrai* (savoirs) et ce qui est *beau* (arts) - reposent sur des champs précis de la connaissance et relèvent de la culture seconde. Elles seront donc abordées dans la section suivante. Dans la présente section, nous traitons uniquement des valeurs dites morales, celles qui s'incarnent principalement dans la transmission de ce qui est *juste*.

Qu'est-ce à dire? Est-il possible d'enseigner la morale comme on enseigne les sciences, la grammaire? Nous ne le pensons pas. Lorsqu'il est question de morale, il ne suffit pas de connaître et comprendre, il faut en plus ressentir et même vivre ses valeurs. Face à ce type d'éducation, l'enseignement magistral et la répétition d'exercices sont vains. Nous croyons plutôt, à l'instar de Coq (2003, p.98) et Schleifer (2006, p.28) que l'éducation morale est possible par le développement d'une attitude réflexive qui s'acquiert par un entraînement guidé. L'école doit initier l'enfant au dialogue dès le plus jeune âge; l'aider à préciser ses émotions, sa pensée, son vocabulaire; le familiariser avec les normes et valeurs sociales et stimuler des échanges. Le tout, dans un esprit d'accompagnement philosophique.

Les valeurs morales varient d'une société à l'autre, elles diffèrent aussi à l'intérieur d'un même groupe. Or, il peut devenir périlleux de cerner les valeurs dont l'école doit faire la promotion. D'emblée, nous reconnaissons une grande richesse dans l'incontestable diversité des valeurs et des croyances humaines, nous convenons de la relativité de ces valeurs. Cependant, au-delà des différences, n'y a-t-il pas une humanité qui nous unit?

L'universel est «ce que chacun peut retrouver en soi-même, et qui donc le rend libre» (Reboul, 1992b, p.77). C'est ce qui ne pourrait être autrement aux yeux de ceux qui y croient. Par exemple, les peuples attachés à la liberté d'expression considèrent que ceux qui s'y opposent ont tort. Ici, la relativité n'est pas admise, du moins, elle ne devrait pas. Toutes les valeurs ne se valent pas (Fabre, 2003, p.14; Zakhartchouk, 1999, p.20). Prétendre le contraire les banalise toutes.

Examinons le concept de tolérance. Reboul (1992b, p.76-78) et Schleifer (1993, p.119-140) tiennent cette valeur pour universelle. À l'échelle internationale, des communautés, petites et grandes – par l'entremise des familles, des écoles, de certaines institutions, ou du gouvernement –, font la promotion de la tolérance et valorisent, dans une quelconque mesure, le respect de l'autre, entendu comme individu ou comme société. Là où la tolérance incarne une valeur importante, l'intolérance ne peut être tolérée. En effet, l'universel exige le courage de défendre ce qui est *juste* pour tous, et ce par-delà les particularismes. Finkielkraut pousse cette logique à la limite.

De peur de faire violence aux immigrés, on les confond avec la livrée que leur a taillée l'histoire. Pour leur permettre de vivre comme cela leur convient, on se refuse à les protéger contre les méfaits ou les abus éventuels de la tradition dont ils relèvent. Afin d'atténuer la brutalité du déracinement, on les remet, pieds et poings liés, à la discrétion de leur communauté, et l'on en arrive ainsi à limiter aux hommes d'Occident la sphère d'application des droits de l'homme (1987, 145).

La tolérance est une des valeurs universelles dont l'école doit favoriser le développement chez les jeunes générations. Chacun doit apprendre à tolérer l'autre, surtout dans ses différences. Par ailleurs, cela s'accompagne de la responsabilité de ne pas tolérer l'intolérance, «la comprendre, peut-être, mais non l'accepter, car cela reviendrait à détruire ce que notre culture comporte d'universel» (Reboul, 1992b, p.76).

Nous reconnaissons certes un danger à l'universalisme en matière de valeurs, un danger bien réel d'assimilation qui peut aller jusqu'à l'impérialisme culturel, à la négation de cultures minoritaires, fragilisées. L'histoire fournit plusieurs malheureux exemples à cet égard. Cela étant, il demeure évident que par-delà toute doctrine, l'être est bel et bien humain avant d'être doté d'un sexe, d'une couleur, d'une langue, d'une religion. En cela, à l'ethnocentrisme dominateur nous n'opposons pas un quelconque relativisme, mais un universalisme tolérant.

C'est donc dans les valeurs liées aux droits de l'homme que l'on doit se rejoindre universellement, et que les écoles du monde doivent bercer leurs jeunes. Les formes culturelles se multiplient à l'infini. C'est à l'école, dans une perspective sociale, de reconnaître leur

fonctionnalité contextuelle, de les ordonner selon le degré de clarté qu'elles jettent sur le monde, c'est-à-dire, leur degré d'universalité.

3.2.3 La culture seconde comme objet

L'essence même de la culture seconde est la connaissance. Celle-ci propose une interprétation différée et avisée du réel. La culture seconde fait office de mémoire collective. C'est un vaste réservoir de connaissances à même lequel l'éducation devra puiser une sélection d'objets à dessein didactique. Le rôle premier de l'institution scolaire concerne assurément la communication de connaissances. L'école demeure le principal lieu de transmission du savoir organisé et encadré. Elle est donc le véhicule privilégié de cette culture. Cela étant, une question importante demeure: Quelles connaissances l'école doit-elle relayer?

À l'instar des valeurs morales, existe-t-il des savoirs universels? Bien que le discours scientifique puisse faire l'objet de manipulations politiques ou idéologiques, les matières relevant de la science imposent plus facilement, universellement et objectivement leurs grandes œuvres et leurs plus importantes conclusions. La situation paraît considérablement plus délicate en arts et lettres, où les formes particulières de culture abondent, permettant à chaque peuple de trouver sa propre voie. Sous cet éclairage, comment choisir les œuvres et les idées les plus porteuses de sens?

Est-ce plus formateur pour un élève du primaire de lire l'auteure québécoise pour la jeunesse Dominique Demers ou Astrid Lindgren,

une auteure suédoise de renommée internationale? Pour un élève du secondaire, vaut-il mieux étudier la poésie du Québécois Gaston Miron ou celle de Jacques Prévert?

Empiriquement parlant, on n'échappe pas au relativisme. Transcendamment parlant, on n'échappe pas à l'universalisme. Toutes les réponses qu'on peut apporter concernant les contenus et les orientations possibles de la culture scolaire s'inscrivent nécessairement dans la brèche ouverte par cette dualité de points de vue (Forquin, 1996, p.188).

Nous croyons qu'il faut s'insérer dans cette brèche, répondre davantage par l'universel, sans pour autant occulter le particulier. Les jeunes Québécois doivent s'initier à la culture universelle tout en s'appropriant la culture québécoise. On doit enseigner ce qui libère et tend vers l'universel, tout en admettant une certaine relativité (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002; Zakhartchouk, 1999, p.42). Chez les élèves en bas âge, le particulier devrait occuper une plus grande part des apprentissages, l'universel étant toujours présent en toile de fond. Puis, au fil du temps un renversement devrait s'opérer, propulsant l'universel à l'avant-scène. C'est une logique toute simple voulant que l'enfant se familiarise d'abord avec sa maison, puis son quartier, sa ville... Il faut certes se comprendre soi-même avant de se comprendre dans le monde. Ce qui, au total, nous fait dire que la culture scolaire doit engager une relation dialogique entre le particulier et l'universel, adresser les particularismes puis tendre vers le plus général.

La culture classique fait souvent référence à la culture universelle. Les œuvres classiques agissent comme des libérateurs d'esprits. Ayant vaincu temps et frontières, elles permettent de connaître un peu mieux un monde que l'on ne possédera jamais complètement

mais qui, par sa seule fréquentation, permet un noble épanouissement (Anne, 2005, p.53). Ces oeuvres doivent détenir une place de choix dans les écoles. Allan Bloom prêche par excès lorsqu'il affirme ce qui suit:

Un bon programme de culture générale insuffle à l'étudiant l'amour de la vérité et la passion de vivre une existence bonne en lui faisant connaître les meilleures choses qui aient jamais été dites (1987, p.286).

Nous ne croyons pas que la culture classique – celle que Bloom qualifie de générale – soit garante d'une moralité sans faille, loin s'en faut. Cependant, nous estimons effectivement qu'elle a le mérite de faire «connaître les meilleures choses qui aient jamais été dites», ce qui est déjà fort pertinent.

La fréquentation des classiques supporte la rencontre de soi. Devant les dialogues de Platon, les mots d'Aragon, les textures de Rodin, l'homme est envahi par un sens auquel il est contraint – s'il s'est investi dans l'exercice – de répondre. L'être se précise au contact des grands créateurs, il affine sa vision du monde et développe son jugement et sa propre créativité. «La culture [classique] représente cet acheminement vers notre œuvre personnelle à travers le trésor des œuvres d'autrui» (Garin, 1968, p.106). L'école, à notre sens, détient l'obligation de présenter ce trésor.

(...) La pédagogie classique a pleinement raison dans son exigence d'une culture humaine authentique, dans sa conviction que les lois abstraites seules nous permettent de comprendre le concret et que les chefs-d'œuvre du passé éclairent toujours notre voie (Reboul, 1971).

Nous ne sommes pas nostalgique de l'époque des collèges classiques. Loin de nous l'idée de revenir intégralement aux modèles du passé.

Cela dit, nous considérons que la culture scolaire actuelle envisage la connaissance de façon trop fonctionnelle et qu'elle gagnerait à être insufflée de culture classique, universelle. À l'approche par compétences – approche utilisée au Québec ainsi que dans nombreux pays d'Occident – qui ordonne le savoir en fonction de son utilité, nous privilégions une approche qui envisage le savoir selon sa propension à développer la pensée et le langage.

Même si la culture scolaire vise l'universel par l'initiation aux grands, elle doit également s'acquitter de son devoir d'enracinement. C'est précisément en réponse à ce devoir d'enracinement qu'intervient la culture populaire. Ses contenus, qui représentent un ancrage commun occupent une place légitime à l'école. En effet, nous estimons que les monologues de Sol (Marc Favreau) peuvent contribuer à la définition identitaire d'un Québécois, tout comme de la société québécoise en général.

La culture classique ne doit donc pas s'ériger contre la culture populaire, elle doit plutôt chercher sa collaboration dans la poursuite du particulier et de l'universel. Ainsi, armée du populaire et du classique, la culture scolaire devra affronter la culture de masse (culture jeune), laquelle constitue, à notre avis, une sérieuse menace.

Pour Fabre (2003, p.12), les théories relativistes revalorisent la «culture jeune» (culture de masse) et la présentent comme une alternative à la «grande culture» (culture classique). Poussée à l'extrême, cette position pourrait remettre en question la survie même de l'institution scolaire. Pourquoi aller à l'école si c'est pour être familiarisé avec ce que l'on connaît déjà, et bien mieux que les

enseignants? L'enfant livré aux messages médiatiques peut penser tout savoir. L'adulte peut même croire qu'il n'a rien à lui enseigner (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002, p.210-211).

La tension existant entre la culture scolaire et la culture de masse s'avère nécessaire et formatrice. Forquin (1996, p.189) la qualifie de loi fondamentale permettant une saine distanciation des tribulations du quotidien. D'où l'importance attribuée au caractère conservateur de l'école, tel que pensé par Arendt.

C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice; elle doit protéger cette nouveauté et l'introduire comme un ferment nouveau dans un monde déjà vieux qui, si révolutionnaire que puissent être ses actes, est, du point de vue de la génération suivante, suranné et proche de la ruine (1972, p. 247).

Tout comme la philosophe, nous revendiquons une culture scolaire qui a le courage et la bonté de dire aux nouveaux venus: «Voici notre monde» (1972, p.243). Cette culture savante, aux contenus classiques et populaires, respecte les particularismes d'une société donnée et débouche sur l'universel. La transmission d'un tel savoir est fréquemment associée à une pédagogie austère, étouffante, voire dépassée.

Peut-il en être autrement? Une pédagogie souple et dynamique, usant des moyens didactiques diversifiés et ancrés dans notre temps, peut-elle dispenser un savoir savant, classique? Le philosophe Michel Onfray, dans une entrevue récente accordée à la revue *Le Monde de l'éducation* (2005, p.58- 60) affirme que cela est non seulement possible mais salubre. Nous souscrivons pleinement aux idées qu'il avance à ce propos.

«Une école libertaire et élitare pour tous», tel est son postulat de base. Par pédagogie libertaire, Onfray entend une pédagogie «qui éduque à la liberté» et non une pédagogie qui laisse l'enfant libre de toute contrainte. Cette idéologie, qui a connu une dérive importante, autorisant «les éloges de l'avachissement, de la spontanéité, du naturel, du copinage généralisé» doit effectuer un retour aux sources. La pédagogie libertaire est celle qui fait de la liberté le souverain bien, qui valorise donc la transmission des savoirs dans une perspective de développement de l'intelligence critique.

L'expression «élitare pour tous» signifie pour le philosophe contemporain «donner le meilleur au plus grand nombre». À son avis, le meilleur est souvent offert aux meilleurs, toutefois, lorsqu'il est destiné au plus grand nombre, «l'élitisme scintille d'une autre clarté, c'est la lumière des Lumières». Cette voie nous apparaît parfaitement harmonisée à notre époque et aux besoins du milieu scolaire. Il convient de communiquer un ensemble de savoirs classiques et populaires – donc accroître le bassin de connaissances des élèves – dans un climat d'échange, encadré et dynamique – donc favoriser le développement de l'esprit critique. Finkelkraut (1987, p. 170) qui développe une idée semblable, avance qu'il faut jouer sur la transmission – substituer un maître qui instruit à un maître qui domine – mais demeurer conservateur en matière de contenus.

Si l'école ne participe pas à la transmission de la culture de masse, qu'adviendra-t-il de celle-ci? Il ne faut surtout pas craindre son affaiblissement. C'est une culture déjà très bien relayée par les médias et la grandissime industrie du divertissement. Plusieurs

intellectuels contemporains (dont Finkielkraut 1985, 1987; Lasch, 2001; Le Goff, 2003; Michéa, 2006; Steiner, 1998) déplorent la submersion du scolaire par la culture de masse. Cela débouche sur l'abrutissement généralisé des jeunes qui se trouvent pour ainsi dire englués dans la société de consommation, le culte du paraître, la philosophie du «zapping» où tout doit être facile et trépidant, rapide et percutant, laissant trop souvent de lourdes séquelles parmi lesquelles une certaine vacuité intellectuelle, un jugement superflu, une rhétorique exsangue et des connaissances générales bancales. C'est ce qui nous fait dire que l'école doit prendre ses distances de cette culture.

Pourquoi notre société voudrait-elle doter sa jeunesse des seules habiletés nécessaires à son insertion dans un monde où ne comptent que l'argent et le divertissement? La question est trop facile. C'est parce que notre société *est*, sans aucune culpabilité, une société où ne comptent à peu près que l'argent et le divertissement. C'est aussi parce que les puissants en général ont besoin de jeunes bien insérés et non de jeunes qui développent un point de vue critique (La Rivière, 2004, p.55).

L'industrie du divertissement se fait si séduisante auprès des jeunes que l'école peut croire bon d'emboîter le pas. L'utilisation de la culture de masse en milieu scolaire est souvent perçue comme une concession nécessaire, un moindre mal pour motiver les élèves. Michéa (2006, p.58) craint que cette compromission, qui pousse les enseignants à accroître la part de théâtralité inhérente à leur enseignement, ne finisse par les rendre eux-mêmes purement spectaculaires. Certes, la culture classique est plus exigeante, mais il s'avère justement que l'apprentissage demande de l'effort, «apprendre une langue, apprendre à résoudre une fonction elliptique ce n'est pas drôle du tout. C'est à la sueur de l'âme que ces choses-là

s'apprennent» (Steiner, 1998, p.42). Il faut inverser la logique interne de l'effort, affirme Ferry (2005, p.16): «ne pas trop chercher à motiver les élèves avant de les faire travailler. C'est l'inverse qui est vrai: On ne s'intéresse jamais vraiment qu'à ce à quoi on a beaucoup travaillé». La facilité n'a pas de mérite, ce qui possède une valeur, *ce qui vaut la peine*, exige un travail soutenu. L'école devrait fuir la facilité, sans pour autant sombrer dans l'inaccessibilité, afin de cultiver ce sens de l'effort.

Au Québec, actuellement, la tendance veut que l'école rencontre l'élève sur le seuil de sa *culture jeune* (culture de masse) pour ensuite l'amener ailleurs (MEQ, 2000; Simard et Martineau, 1999; Simard, 2002). Nous croyons que l'institution scolaire doit concentrer la totalité de ses efforts dans cet «ailleurs». Le long chemin menant de la revue humoristique *Safarir* au roman *Alice aux pays des merveilles*, peut s'avérer impraticable et infructueux. «Aussi faut-il qu'au sens propre du mot, ce qu'on enseigne *vaille la peine*» (Forquin, 1991, p.38).

Il s'en trouve sûrement certains pour taxer d'élitiste cette conception de la culture scolaire. En nous rappelant que Solway (1989, p.8), Lasch (1996, p.9), Steiner (1998, p.47) et Onfray (2005, p.60), pour ne nommer que ces auteurs, définissent l'élitisme par *ce qu'il y a de meilleur*, nous accueillons sans difficulté l'épithète. Qui plus est, comme le rappelle Paseyro (1989, p.158), «ce qu'on appelait au siècle dernier la bourgeoisie éclairée a disparu: nous n'avons sous les yeux qu'une bourgeoisie ignorante». La formule est certes choquante, reste que les milieux aisés ne sont plus les dépositaires d'une culture classique, savante. La démocratisation culturelle a opéré une

certaine uniformisation. Les jeunes du Québec, favorisés ou non, carburent sensiblement aux mêmes sources culturelles: Harry Potter et Star Académie ne représentent de mystère pour personne. Puisque les repères culturels des enfants et adolescents sont principalement issus des médias, l'école doit assumer un contrepoids, se commettre aux cultures plus exigeantes.

Jaffro et Rauzy (1999) considèrent que la démocratisation de l'éducation a causé *la crise du savoir* que la société occidentale connaît maintenant.

Il y a donc beaucoup à dire sur la démocratisation quand elle se fait par le biais des contenus d'enseignement. S'il s'agit, comme on nous l'assure, d'adapter le savoir enseigné au nouveau public de l'école, alors soit. Mais s'il s'agit de suivre une ligne de moindre action et de priver le plus grand nombre d'un savoir qui est encore d'autant plus requis que l'on s'élève sur l'échelle sociale – la maîtrise de la langue et des langues étrangères, la pratique coutumière des raisonnements abstraits, etc. –, alors on avouera que la démocratisation porte bien mal son nom (Jaffro et Rauzy 1999, p.81).

C'est un rapprochement que nous jugeons légitime. Dès le moment où l'école a placé au centre de ses préoccupations le principe d'égalité des chances, la transmission des savoirs est passée au second rang (Derouet, 2005, p.157). Le but était certes louable et il faut admettre que cela entraîna une nette massification de diplômés. Cela étant, nous considérons que l'accroissement de l'accessibilité scolaire s'est fait au prix d'une certaine qualité du savoir. Combinée à la multiplication des connaissances liée à la postmodernité, l'éducation de masse mène à ce que plusieurs (Derouet, 2005; Jaffro et Rauzy, 1999; Leroux, 2005; Pichette, 1999; Simard, 2004) qualifient de *crise du savoir*.

Or, un enseignant professionnel, un maître, une autorité – vue comme l’incarnation de la responsabilité assumée du monde (Arendt, 1972, p.243) - détient la responsabilité d’aborder assidûment des œuvres de qualité, à savoir des formes culturelles qui nourrissent l’imaginaire et favorisent l’évocation du réel, des productions que les élèves ne choisissent pas nécessairement d’eux-mêmes, mais qui leur permettent pourtant d’élargir leurs intérêts (Le Pailleur, 2001, p.32). Il importe d’accompagner les apprenants dans leur entrée en culture, dès le préscolaire (Zakhartchouk, 1999, p.33), d’employer une perspective historique et de trouver des points d’ancrage. C’est ainsi que nous contribuerons à façonner l’esprit critique des jeunes générations, à les placer sur le chemin de la liberté. Nous mesurons pleinement la complexité de cette tâche, mais nous savons, puisque nous le vivons depuis plus de dix ans - avec évidemment tout ce que cela comporte d’errance et de ratages - que le parcours n’en est que plus enrichissant, et ce, pour tous. Nous abondons dans le sens de Steiner lorsqu’il affirme, qu’«on ne peut pas être professeur sans être un despote à l’intérieur, sans dire: *Je vais te faire aimer un beau texte, une belle musique, les hautes mathématiques, l’Histoire, la philosophie* » (1998, p.43).

La culture scolaire doit transmettre des savoirs issus à la fois de la culture savante, classique, universelle, et de la culture populaire, particulière, dans le rapport de complémentarité que nous avons défini précédemment. Nous comprenons bien que l’école n’est pas un cloître et qu’il est impossible qu’elle soit saignée de toutes traces de la culture de masse mais son recours doit être limité et, autant que

possible, fixé dans un horizon critique d'éducation aux médias et à la consommation.

La culture scolaire n'a d'autres choix que d'exécuter ce tour de force, de forger cet alliage délicat. Après tout, c'est ce que l'on possède de plus précieux et de plus intime qui nous le commande: nos enfants et l'humanité; notre chair et notre sang, nos racines et notre devenir.

3.2.4 La culture seconde comme rapport

«La culture n'est pas un savoir, ni une sorte ou une somme de savoirs, elle est un certain rapport du sujet avec ce qu'il sait» (Reboul, 1992b, p.184). Cette définition de Reboul à trait à la culture seconde vue comme rapport, celle qui s'alimente de valeurs (la culture première comme rapport) et de connaissances (la culture seconde comme objet) pour donner cours au jugement.

Le jugement, selon ce philosophe de l'éducation, représente un niveau de conscience – esthétique, morale et intellectuelle - capable de s'ouvrir, de s'élever au-delà de ses propres certitudes, donc de décider à partir de l'incertain (1992a, p.35). Cette *implication* n'est certes pas aisée à développer. Elle n'en demeure pas moins l'enjeu central de l'école.

Nous pensons, tout comme Reboul (1992a, p.35), que l'école contribue à former le jugement **par** la culture. «Notamment la culture historique, littéraire, philosophique, la culture qui montre que les choses ne sont jamais si simples qu'on ne le pensait». La

culture scolaire, de la manière dont nous la concevons, prend tout son sens dans la poursuite de cette fin: développer la faculté de jugement des jeunes générations.

Il faut que l'on aide les élèves à acquérir une capacité de discrimination et de jugement qui leur permette de ne pas succomber aux charmes pervers du relativisme, que l'on crée suffisamment de désir pour que ceux-ci acceptent de renoncer au plaisir immédiat pour une éducation au goût et à l'exigence (Zakharthouk, 1999, p.50).

Pour Gohier (2002, p.231), la formation doit se faire par ce qui est sensé et par ce qui est senti, «il faut former au *penser*, autant par le langage rationnel, qui fait appel à l'analyse, au jugement et à l'argumentation que par le langage symbolique, langage de l'imaginaire, de l'image et de l'analogie». Nous jugeons que l'accroissement de la capacité à accomplir des opérations complexes, tant intellectuelles qu'affectives - comme apprécier, comparer, hiérarchiser, analyser, critiquer, discriminer, expliquer, interpréter, décider et choisir -, par le partage des plus justes, vraies et belles représentations de l'humain et de l'humanité, représente justement l'aboutissement de la mission culturelle de l'école.

CHAPITRE IV

LA MISSION CULTURELLE ADRESSÉE À L'INSTITUTION SCOLAIRE PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC

Ce chapitre présente les résultats de notre analyse de contenu. Après la lecture répétée de quatorze documents officiels (appendice A), couvrant une période de quarante années, nous avons dégagé l'importance ainsi que les divers sens accordés à la mission culturelle de l'école québécoise telle qu'elle a été adressée à l'institution scolaire par le ministère de l'Éducation du Québec entre 1963 et 2003: de la création de ce ministère jusqu'à la dernière grande réforme du système éducatif.

Pour ce faire, le chapitre est divisé en neuf sections, correspondant chacune essentiellement à un document-clé (ou deux documents découlant d'une même étude ou Commission). À chaque fois, l'étude débute par un rappel du contexte de publication du document traité, puis enchaîne sur ce qui permet d'élucider la mission culturelle proposée, alors assignée. Nous nous permettons aussi de faire des commentaires généraux sur les textes analysés et d'identifier, lorsque cela s'avère pertinent, des liens de parenté ou des glissements entre un document donné et les précédents. Ce procédé débouche sur une succincte rétrospective en conclusion du chapitre. Nous pensons qu'une telle analyse chronologique permet de bien représenter

l'évolution de la mission culturelle de l'école québécoise, telle qu'elle est définie par le MEQ dans ses publications officielles.

4.1 Le rapport Parent (1963 – 1966)

À l'aube des années 1960, le *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* marque le début d'un réel système d'éducation québécois. Par l'entremise de cette réflexion, la société québécoise tente de remédier à l'état déplorable de son milieu scolaire (Gérin-Lajoie, 1989, p.29). Cette crise de l'éducation s'inscrit au cœur d'une mutation profonde qui chamboule toutes les institutions nationales. De fait, ce qu'on appelle la *Révolution tranquille*, propulse le Québec dans la modernité.

Ici comme ailleurs, l'éclatement des connaissances du domaine de la science et de la technologie, la croissance et la multiplicité des sources d'information, la diversification et la spécialisation du travail ainsi que la dissolution des croyances religieuses, constituent de profondes transformations sociales qui confèrent à l'éducation une responsabilité accrue.

L'homme moderne doit donc être en mesure de dominer et de faire servir à son profit ce qui pourrait devenir l'instrument de son asservissement. Il doit être libéré de ses impulsions élémentaires et posséder l'information nécessaire pour n'être pas le jouet de toutes les tentations. Il faut donc que s'élève le degré d'éducation et de culture de toute la population (Parent, 1963, vol.1, p.66).

D'entrée de jeu, le rapport Parent est limpide quant aux impératifs de changements. Dans cette société en pleine mutation, les jeunes

générations, si elles souhaitent profiter pleinement des avantages émergents, doivent s'inscrire activement dans le renouveau. À cette fin, le meilleur outil demeure indubitablement l'éducation.

Un réel système d'éducation démocratique s'élabore dans un souci d'égalité des chances, afin de préparer *tous* les jeunes à assumer, de manière réfléchie, leur rôle de citoyen. Ce faisant, le tissu social s'enrichit à tous points de vue. C'est pourquoi le Québec du début des années 1960 croit nécessaire la mise en place d'un réseau scolaire **de qualité, pour tous**.

L'idée maîtresse derrière cette double finalité demeure assez déroutante d'un point de vue culturel car l'accès des masses à la culture pose irrémédiablement un problème de qualité. C'est en fait une des difficultés fondamentales des sociétés modernes. En accueillant une plus grande diversité de jeunes, l'école se voit dans l'obligation de fragmenter ses savoirs dans l'espoir de répondre à l'accroissement précipité des besoins. Le moule intellectuel unique qui prévalait dans la formation classique apparaît obsolète.

Entre la spécialisation, dont on peut craindre les effets stérilisants si elle est prématurée ou exagérée, et la culture générale qui risque des têtes bien faites mais vides, l'enseignement doit établir un rapport de complémentarité dans l'unité (Parent, 1963, vol. 1, p.11).

Le rapport Parent, conscient des contraintes qui se dressent entre les diktats de la tradition et ceux de la modernité, adopte une conception mitoyenne, résumée par l'idée d'un «nouvel humanisme». L'école doit relayer l'héritage et préparer l'avenir dans un esprit de

complémentarité, ne pas opposer la culture générale à la spécialisation, mais les assujettir l'une à l'autre.

Ainsi, il ne s'agit pas pour l'école de simplement rendre davantage accessible le modèle existant, encore moins de le reproduire en plus grand nombre. Tout doit être repensé. Ce nouvel humanisme exige une lecture croisée de l'héritage classique et des nouveaux savoirs issus principalement des sciences et des technologies de la communication.

La crise de l'enseignement est universelle. C'est que l'homme moderne n'habite plus le même monde que ses ancêtres. L'éducation se situe au coeur de cette évolution. Pour en dégager un humanisme moderne, il lui faut, sans négliger de puiser dans la tradition, trouver dans la diversité croissante de la connaissance une nouvelle unité de culture (Parent, 1964, vol.2, t. 1, p.4).

Toujours selon le *Rapport de la Commission royale d'enquête*, la culture moderne se scinde en quatre principaux univers de la connaissance: les humanités, la science moderne, la technique et la culture populaire (1964, vol.2, t. 1, p.5). Les trois premiers univers de la connaissance renvoient aux disciplines qui en sont naturellement issues: les langues, les arts, l'histoire, la géographie, les mathématiques...

Mais qu'en est-il du quatrième, celui de la culture populaire? Quels contenus encadre cet univers? Le document reste imprécis à cet égard. Néanmoins, nous y distinguons un désir d'ouverture du monde scolaire à la culture populaire. Il n'est aucunement question d'articuler cette culture en un quelconque contenu disciplinaire structuré. L'école doit toutefois chercher à reconnaître la culture

populaire, cesser de la négliger, «autrement le divorce entre l'école et la vie irait s'accroissant de façon tragique» (Parent, 1964, vol. 2, t. 1, p. 18).

Il en va de même pour la culture de masse que le rapport Parent souhaite également voir teinter les enseignements (Parent, 1964, vol. 2, t. 1, p.8). En fait, dans ce document, les deux appellations se distinguent peu l'une de l'autre. Nous n'irions pas jusqu'à prétendre que leur usage respectif est aléatoire, mais les minces nuances établies ne font référence qu'au mode de diffusion, soulignant la faveur médiatique dont profite largement la culture de masse.

La perméabilité de l'école résulte d'une révolution pédagogique importante. Désormais, l'institution scolaire québécoise devra souscrire à la pédagogie nouvelle, laquelle suit une logique davantage centrée sur les intérêts et l'imagination de l'enfant, et tenter d'établir des rapports plus conviviaux entre maîtres et élèves (Parent, 1964, vol. 2, t. 1, p. 15).

Il y a là un désir marqué de rupture avec les méthodes du passé. Du coup, «on cherche à éliminer le pédantisme du maître, le carcan des programmes, la passivité de l'enfant» (Parent, 1964, vol. 2, t. 1, p.15).

L'école doit assurer la transmission d'une culture générale -inspirée à la fois des humanités classiques et des savoirs scientifiques - solide et sérieuse pour tous, et ce dès le cycle élémentaire. Après la troisième année du secondaire, de multiples voies de spécialisation seront offertes aux jeunes, de manière à répondre à la diversité des besoins.

La sociologie, l'économie, la langue maternelle, les statistiques, les arts plastiques, la philosophie, l'histoire, la géographie et les autres disciplines ne peuvent pas, après le secondaire, rester l'apanage exclusif des futurs universitaires; des techniciens de toutes sortes doivent se former dans ces disciplines et ce, au même niveau d'études que les futurs médecins, avocats, enseignants et chercheurs (Parent, 1964, vol. 2, t. 1, p.57-58).

En plus de la transmission des savoirs essentiels, *le Rapport de la Commission royale d'enquête* reconnaît à l'école un rôle de première ligne dans l'introduction et la consolidation des valeurs d'ordre moral. En ce sens, il souhaite voir l'institution scolaire façonner et soutenir le désir de justice sociale, le sens de la solidarité humaine, le refus des excès totalitaires, l'attachement à l'idéal démocratique et le dévouement au bien commun (Parent, 1964, vol. 2, t. 2, p.10). Ceci à dessein de former une jeunesse qui pourra assumer ces responsabilités citoyennes dans l'égalité et la liberté.

Le document dirigé par Mgr Parent accorde une grande importance à la formation des maîtres qu'il qualifie de *clé de voûte du système* et de *seul espoir de voir s'accomplir les réformes rêvées* (Parent, 1964, vol. 2, t. 1, p.18). Il revendique une culture générale plus solide pour tous les maîtres et une spécialisation accrue dans un champs précis du savoir pour les enseignants oeuvrant au secondaire. Il insiste sur l'urgence de dispenser une formation initiale de qualité et d'organiser la formation continue pour que les maîtres puissent se perfectionner sans cesse. Un intérêt spécifique est accordé à la langue. Une des recommandations du rapport propose de soumettre les futurs enseignants à un examen écrit et oral de langue maternelle à des fins d'admission dans la profession (Parent, 1964, vol. 2, t. 2, p. 48, recommandation no 197). Une autre, somme la convergence des

efforts de tout le milieu scolaire suivant un objectif d'amélioration de la qualité de la langue parlée et écrite à la grandeur de la province (Parent, 1966, vol. 3, t. 1, p.120, recommandation no 17).

Selon le *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, l'école québécoise doit foncièrement se réformer et la question de la mission culturelle est au cœur de ce renouveau. Dorénavant, le système scolaire proposera à tous une scolarisation alliant humanités, sciences et technologies de la communication tout en laissant poindre des influences de la culture populaire et de la culture de masse. L'école devra également constituer un lieu d'enracinement dans une société porteuse d'une culture au sens ethnologique, ce qui sous-tend une transmission éclairée des valeurs nationales et universelles, dans le respect impératif et constant d'un idéal du *vivre-ensemble*.

En plus de céder du terrain à la spécialisation et aux technologies, la culture générale, véhicule de connaissances et d'un rapport raisonné, imaginaire et critique au monde, sera imprégnée des cultures dites de masse et populaire. N'y a-t-il pas là, d'office, une fragilisation attendue de la transmission de la culture générale, alors que, justement, l'on souhaitait en parfaire la maîtrise auprès de toute la population scolaire? Peut-on triompher d'une réforme si contraignante?

4.2 L'enseignement primaire et secondaire au Québec (1977)

Le Livre Vert sur l'enseignement primaire et secondaire dresse un portrait de la situation de l'école québécoise post-rapport Parent. Plus de dix ans après la création du ministère de l'Éducation, le constat est clair: il faut amender le projet scolaire afin d'en améliorer la qualité.

Des critiques sévères retentissent de diverses sources. Parents, enseignants, étudiants, administrateurs et politiciens unissent leurs voix pour déplorer le laxisme des institutions scolaires québécoises. Ils évoquent, entre autres éléments, l'insuffisance d'exigences, de rigueur et de discipline scolaire ainsi qu'un net relâchement dans l'enseignement de la langue maternelle (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1977, p.9).

Avec le recul des années, force nous est de constater que cette réforme [Parent] a dû s'attaquer avant tout aux problèmes matériels de l'école - la brique et le béton - et que dans la bousculade, les aspects pédagogiques n'ont pu recevoir toute l'attention requise (MEQ, 1977, p.10).

Selon ce document officiel, il est temps d'insuffler cette qualité, abondamment annoncée par le rapport Parent, dans nos enseignements. Il faut considérer tous les progrès réalisés dans les dernières années à l'égard de l'accessibilité à l'éducation, les reconnaître pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire nombreux et éminents, puis tracer ce qu'il conviendrait d'appeler la seconde phase de la refonte scolaire, celle proprement qualitative.

La question de la qualité interpelle de plein fouet la mission culturelle de l'école. Compte tenu des profondes mutations sociales, de la présence massive des nouveaux médias de communication, de l'évolution de l'unité familiale et de l'ouverture de plus en plus grande vers l'extérieur, quels objets et valeurs culturels l'école doit-elle transmettre? (MEQ, 1977, p.27).

Nous voilà de retour à la case départ. D'un autre côté, si le questionnement des années 1970 rappelle celui des années 1960, le contexte diffère puisque dans les années 1970 le système scolaire possédait un vécu lié à l'école démocratique. Cette expérience a d'ailleurs contribué à guider la réflexion et encadrer l'émission de pistes de solutions.

À cet effet, *le Livre Vert* se fait éclairant. Il relate l'amélioration engendrée dans les relations entre maîtres et élèves par le délaissement des méthodes répétitives et traditionnelles de l'enseignement, l'assainissement du climat général de l'école et une participation davantage active de l'apprenant dans ses études (MEQ, 1977, p.14). En contrepartie, le MEQ estime que le manque de rigueur des apprentissages fondamentaux découle de la dissolution de ces mêmes méthodes.

Le livret précise également que «l'école secondaire a été envahie par une culture propre aux jeunes et [qu'] elle en a favorisée largement l'expression» (MEQ, 1977, p.14). L'emprise de cette culture, mélange des cultures populaire et de masse, sur la jeunesse complexifie notablement la tâche des enseignants, rendant plus ardue la transmission de savoirs.

Le document publié en 1977 affirme que ces influences extérieures, plus ou moins assurées, celles de la culture dite *jeune*, doivent être tempérées par «l'exploration du monde de la pensée » ainsi que «l'acquisition des indispensables outils d'analyse qui permettent des choix personnels face aux nombreuses sollicitations qui nous cernent de toutes parts» (MEQ, 1977, p.28). C'est là un nouveau principe de l'insertion de *la culture jeune* à l'école.

Dans ce document, la désignation «culture jeune» est préférée à «culture populaire» et «culture de masse». Le rapport entre les diverses expressions n'est jamais détaillé, néanmoins nous croyons que l'usage de «culture jeune» induit le recours simultané, à proportions variables, à l'une et l'autre des deux expressions consacrées.

Les désirs de conciliation entre l'école et la vie exprimés dans le rapport Parent se traduisent maintenant plus concrètement. *Le Livre Vert* prend acte de la diminution générale de l'autoritarisme institutionnel et de l'apparition de la culture propre aux jeunes dans l'établissement scolaire. Les finalités mêmes de l'éducation sont articulées davantage en termes d'épanouissement personnel qu'en termes d'acquisition de connaissances (MEQ, 1977, p.27). Ce changement de paradigme va entraîner des attentes que nous jugeons trop modestes.

Retenons un exemple éclairant, celui de la lecture en langue maternelle. À la fin du premier cycle du secondaire, c'est-à-dire du troisième secondaire, le document ministériel attend de l'étudiant qu'il soit familiarisé avec les services d'une bibliothèque; qu'il puisse

utiliser efficacement les documents de référence; qu'il soit capable de résumer le contenu d'un livre qu'il aura choisi et lu; et qu'il soit familiarisé avec diverses formes de communications écrites (MEQ, 1977, p.82).

N'est-il pas tard pour se *familiariser* avec les services des bibliothèques? Faut-il comprendre que l'élève n'aura l'obligation que de lire un seul livre pendant son année scolaire? La prescription n'étant pas claire, elle sera soumise à l'interprétation des différents milieux. Sur ce chapitre, le rapport Parent s'avère beaucoup plus précis: il recommande que les élèves du secondaire lisent un minimum de trente volumes par année, choisis parmi une liste de cent ou deux cents volumes français, canadiens ou en traductions (Parent, 1964, volume 2, tome 2, p.48). De plus, ce document fondateur attribue la tâche de familiariser l'élève avec les outils de référence et les bibliothèques à l'ordre primaire.

Il y a certes eu une dérive entre les recommandations du rapport Parent et sa mise en application. Dérive qui déclinera ses effets sur plusieurs années.

4.3 Énoncé de politique et plan d'action (1979)

Le Livre Orange, L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, reprend les constats et pistes de rénovation énoncés par *le Livre Vert* pour les articuler en objectifs précis.

Le discours culturel de ce document tranche nettement avec celui du rapport Parent. Deux ans après la sortie du *Livre Vert* qui avait déjà amorcé un recadrage, le *Livre Orange* tait davantage les références à la culture vue comme objet de connaissance, savoirs du patrimoine universel. Il évoque surtout la culture dans son acception ethnologique. Ainsi, la culture devient principalement un enracinement social, lequel fait valoir nos coutumes et nos mœurs et favorise la croissance personnelle. Telles sont formulées les finalités de l'éducation:

L'éducation au Québec vise à développer la personne dans toutes ses dimensions [...]; à favoriser l'épanouissement d'une personnalité créatrice [...]; à assurer le développement d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur, qui est ouverte à la transcendance (MEQ, 1979, p.26).

Nous demeurons pour le moins confuse devant cet énoncé de politique qui apparaît s'éloigner des problèmes soulevés dans le *Livre Vert* en poussant l'humanisme *rogérien* à l'extrême. Les orientations prises par le ministère de l'Éducation du Québec, par l'entremise de la publication en 1979 de ce document, ne corrigent tout simplement pas le laisser-aller de l'institution scolaire pourtant claironné deux ans auparavant, et ce, par ses propres instances.

4.4 Préparer les jeunes au 21^e siècle (1994)

Le prochain document d'importance au regard de la mission culturelle de l'école n'apparaît que quinze ans après le *Livre Orange*. Il s'intitule *Préparer les jeunes au 21^e siècle*. Depuis 1979, les orientations scolaires sont soumises à une logique davantage

utilitaire, selon laquelle la formation se conçoit comme un levier économique. Une publication ministérielle intermédiaire (MEQ, 1986, p.9, 10) décline les défis adressés au système scolaire comme suit:

- Assurer le développement optimal du potentiel humain;
- Accroître l'employabilité des jeunes;
- Réduire les inégalités persistantes;
- Favoriser la participation des jeunes à l'avenir du Québec.

Nous y lisons la faveur du développement personnel et le désir d'enracinement social, éléments issus du *Livre Orange*, ainsi que le souci de mieux répondre aux besoins du marché du travail. D'ailleurs, il est écrit dans ce même document (MEQ, 1986, p.10) que «les exigences économiques et sociales rencontrent [...] les impératifs d'épanouissement des personnes». Nous notons donc une montée notable de l'assise utilitaire du système d'éducation québécois.

Or, en 1994, le vent tourne. Le document *Préparer les jeunes au 21^e siècle*, rédigé par Claude Corbo, vient remettre la culture au premier plan des préoccupations du système d'éducation québécois. Selon ce rapport, l'école doit d'abord et avant tout assurer le développement intellectuel de l'enfant. «Une formation intellectuelle qui vise l'acquisition de savoirs par l'élève: voilà le rôle propre de l'école. L'école a été créée pour cela, et nulle institution mieux qu'elle ne peut accomplir ce rôle indispensable» (MEQ, 1994, p.13).

C'est à travers l'héritage culturel constitué de la littérature, des œuvres artistiques, des découvertes scientifiques passées, de l'histoire des institutions politiques et sociales que les véritables objectifs du développement cognitif, du jugement critique et de la créativité doivent être atteints (MEQ, 1994, p.16). Le groupe de travail invoque la connaissance des productions significatives du patrimoine humain comme une base commune sur laquelle appuyer les innovations contemporaines. Cette manière de voir le conservatisme scolaire comme un incubateur du potentiel créateur rappelle certains aspects du discours d'Hannah Arendt (1972) sur l'éducation.

L'école du rapport Corbo propose non seulement une exposition et une initiation au monde de la culture mais une appropriation de savoirs issus de la tradition classique dans des domaines de connaissance - arts, lettres, sciences, techniques et modes de vie - qui ne sont pas sans rappeler, à peu de choses près, ceux proposés par le *Rapport de la Commission royale d'enquête* (1963-1966). Nous observons même que les profils de formation présentés par le comité dirigé par M. Corbo s'apparentent notablement à ceux proposés par le rapport Parent. Dans les deux cas, les profils de l'ordre primaire sont plus exigeants que ceux présentés pour l'ordre secondaire par les livres *Orange* et *Vert* (1977, 1979).

Nous croyons que *Préparer les jeunes au 21^e siècle* incarne le réel second souffle de la refonte du système scolaire. Malgré les trente années qui les séparent, le rapport Corbo propose une réflexion qui s'inscrit harmonieusement dans les visées du rapport Parent. De fait, il reprend à son compte trois des quatre principaux thèmes

culturels chers à la *Commission royale d'enquête*: l'accroissement du niveau de culture générale pour tous; la transmission des savoirs issus des humanités, des sciences et de la technologie (ce que le rapport Parent nommait le *nouvel humanisme*); et l'assurance d'une éducation qui tienne compte du caractère multiculturel de la société. Par ailleurs, les auteurs font fi des influences, positives comme négatives, des cultures dites populaire et de masse. À cet effet, nous croyons que la double articulation de la culture à la fois comme objet de savoir et rapport au monde est tout aussi éloquente que la façon d'en taire certaines acceptions.

La publication dirigée par Corbo traite également du sens ethnologique de la culture. Elle reconnaît sa fragilité croissante, attribuée à la récente diversification du tissu social. Elle confirme du même coup, la nécessité d'une solide implication du milieu scolaire.

Ces réalités nouvelles exigeront de l'école qu'elle tienne mieux compte de la diversité ethnique et religieuse en assurant une éducation interculturelle et en contribuant à l'intégration de tous ces élèves à des valeurs communes. La réussite de l'intégration ne se réduit pas à cela, mais elle requiert aussi cela (MEQ, 1994, p.17).

Le comité de rédaction confère à cette éducation interculturelle des visés d'ouverture aux autres par l'accès aux valeurs qui transcendent les différences.

Préparer les jeunes au 21^e siècle constitue un document pivot dans l'établissement de la mission culturelle de l'école québécoise, en ce sens qu'il l'associe intimement à l'atteinte de la cible fixée en matière de *qualité* des enseignements.

4.5 Les États généraux sur l'éducation (1996)

Les États généraux sur l'éducation poursuivent dans la même veine que le rapport Corbo (1994) en matière de culture. Le document dresse un portrait assez sombre de la façon dont l'école s'acquitte de sa mission culturelle. Les reproches sont nombreux et concernent notamment les exigences trop ténues (MEQ, 1996a, p.4), l'insuccès des programmes d'enseignement du français, l'incapacité à véhiculer un bagage culturel satisfaisant et l'inefficacité face à la transmission des valeurs (MEQ, 1996a, p.14).

Un mémoire présenté par le ministère de la Culture et des Communications du Québec à la Commission des États généraux sur l'éducation s'exprime également sur la morosité de la situation. Il précise que la dimension culturelle de l'école «ne semble plus valorisée par le système et d'autre part, que le système d'éducation ne recourt que minimalement aux ressources culturelles, pourtant exceptionnelles au Québec» (Ministère de la Culture et des Communications du Québec, 1995, p.7). En plus des lacunes liées à la langue et à la culture générale, le mémoire déplore la quantité et la qualité des énergies investies dans l'enseignement des arts. Le ministère de la culture et des communications se dit profondément interpellé par la mission culturelle de l'école et souhaite être davantage associé à son accomplissement. (Ce désir s'accentuera au fil des années et se traduira par la signature d'une déclaration de principe (MEQ, 2000) qui liera les deux ministères officiellement dans leur mission culturelle.)

Il est dit dans le rapport des États généraux que plusieurs des difficultés énumérées antérieurement sont en grande partie liées à la montée en popularité, dans les années 1970, d'un humanisme issu de la psychologie du développement.

Au fil des ans, sous la pression des demandes sociales, l'école a multiplié les axes d'intervention au détriment de sa mission propre qui est le développement intellectuel. Différents courants de pensée pédagogique ont également conduit à une centration excessive sur le pôle subjectif et l'épanouissement personnel. La formulation officielle des finalités de l'enseignement primaire et secondaire contenue dans *L'école québécoise : Énoncé de politique et plan d'action*, et non redéfinie depuis, en porte encore la marque [...] La Commission estime urgent de rétablir les liens entre cette poursuite du développement personnel et celle du développement intellectuel. Si l'école doit, certes, chercher à rendre les élèves heureux, elle doit surtout s'assurer de développer leurs habiletés intellectuelles et de les initier à la culture. Ces visées doivent être plus manifestes (MEQ, 1996a, p.14).

La Commission des États généraux souligne l'importance pour notre système éducatif de transmettre une solide culture générale aux jeunes Québécois en misant sur une plus grande maîtrise de la langue et une connaissance approfondie de l'histoire. La transmission de connaissances livresques, longtemps boudée en raison de son caractère traditionnel et de sa propension à l'élitisme, redevient un point d'ancrage de la mission éducative.

Instruire, socialiser, qualifier, telles sont, en ordre d'importance, les trois finalités de l'éducation. Les finalités *instruire* et *socialiser* sont profondément liées à la mission culturelle de l'école. D'ailleurs, le MEQ définit l'instruction en termes de transmission culturelle:

[L'instruction est] un apprentissage guidé qui permet à l'élève, par le contact avec les grands domaines de la culture et son cheminement dans diverses disciplines, d'acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour comprendre et transformer le monde (MEQ, 1996b, p.5).

Quant à la socialisation, elle vise, au-delà de l'inclusion réussie dans un groupe restreint (la classe, le cycle, l'école), l'insertion responsable dans un monde commun, selon les règles et coutumes locales, dans le respect des valeurs universelles. La troisième finalité, *qualifier*, ne s'associe guère à la mission culturelle de l'école. C'est une finalité utilitaire visant essentiellement le développement d'habiletés permettant l'exécution de tâches ou encore l'exercice d'un emploi.

Parmi les dix chantiers prioritaires établis par la Commission des États généraux pour redresser l'éducation primaire et secondaire au Québec se trouve rien de moins que la demande de restructuration des curriculums des deux ordres afin d'en rehausser le niveau culturel.

Il s'agit de mettre les élèves en contact avec la diversité du patrimoine constitué dans les divers domaines de la culture, avec des productions humaines les plus significatives, et leur permettre, par un approfondissement progressif des disciplines enseignées, d'acquérir les connaissances de ces différents champs, d'établir des liens entre elles, de développer les habiletés et les attitudes nécessaires à la compréhension et à la maîtrise de leur environnement de même qu'à leur insertion dans un monde en changement en tant qu'êtres créatifs et citoyens responsables. Nous estimons que les curriculums actuels n'ont pas la richesse et l'équilibre suffisants et c'est pourquoi nous proposons de les restructurer pour en rehausser le niveau culturel (MEQ, 1996b, p.19).

Depuis la parution du *Livre Vert* (1977), lequel fait déjà état du manque de rigueur et des trop faibles exigences de l'école québécoise, les appels plus ou moins affirmés au rehaussement culturel des programmes disciplinaires se sont multipliés. Il aura tout de même fallu vingt ans avant que ce souhait implicite s'articule clairement.

4.6 Réaffirmer l'école (1997)

Réaffirmer l'école, le rapport du groupe de travail présidé par Paul Inchauspé sur la réforme du curriculum, achève le cycle de réflexion guidé par le ministère de l'Éducation du Québec au sujet de l'amélioration de la qualité du système scolaire au 21^e siècle. Ce document reprend les finalités élaborées par la Commission des États généraux (1996), c'est-à-dire **instruire** avec une volonté réaffirmée, **socialiser** pour apprendre à mieux vivre ensemble et **qualifier** selon des voies diverses (MEQ, 1997a, p.9). Il y est précisé qu'il faudra mettre l'accent sur l'essentiel, rehausser le niveau culturel et introduire plus de rigueur à l'école (MEQ, 1997a, p.13,14).

Cette fois, le désir d'un rehaussement culturel des programmes scolaires se fait plus concret. Voici les trois moyens privilégiés pour en assurer l'actualisation (MEQ, 1997a, p.13).

1. Une meilleure place sera réservée aux matières plus naturellement porteuses de culture (langues, arts et histoire);

2. L'approche culturelle sera favorisée dans l'enseignement de chacune des matières;
3. La révision des programmes d'études prévoira explicitement l'intégration de la dimension culturelle dans les disciplines.

Cette volonté s'inscrit parfaitement dans une finalité culturelle de refonte des curriculums. De fait, suivant l'examen des analyses effectuées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) des réformes actuelles des curriculums d'études des pays occidentaux, le rapport Inchauspé relève trois finalités vers lesquelles toutes les orientations des nouveaux programmes se meuvent (MEQ, 1997b, p.24,25):

1. La finalité utilitaire - la formation est alors conçue comme un levier principal de l'activité, voire de la croissance économique;
2. La finalité cognitive - la formation est alors conçue comme un moyen pour développer l'esprit;
3. La finalité culturelle - la formation est alors conçue comme l'appropriation par les nouvelles générations des savoirs de la culture, qui constituent le propre de l'être humain et qui sont l'essence du monde où il nous faut vivre.

Or, si le Québec choisit maintenant d'axer la refonte des programmes sur la finalité culturelle – les trois finalités étant toujours interpellées, mais en proportions nuancées – c'est surtout parce qu'il s'en était peu préoccupé dans les années 1970 et 1980. «La perspective culturelle a été très peu affirmée. Elle était présente, dans certains textes du rapport Parent, mais elle n'a guère été reprise ensuite» (MEQ, 1997b, p.25).

Tout comme le rapport des États généraux, le rapport Inchauspé impute aux orientations trop humanistes du *Livre Orange* la responsabilité d'un certain laisser-aller de l'école.

Le Livre Orange, en centrant l'école essentiellement sur les valeurs et le développement de la personne, a servi, ici ou là, d'alibi pour négliger les tâches de formation intellectuelle et celles de la mise en œuvre des moyens pour atteindre les exigences fixées (MEQ, 1997b, p.22).

Le redressement de la situation requiert une imposante rénovation des programmes de formation. L'annexe quatre du document analysé (MEQ, 1997b, p.133 à 137) trace sommairement le cadre du changement. Elle suggère par exemple l'introduction d'éléments historiques dans les cours de mathématiques et une initiation aux productions significatives (passées et actuelles) dans les cours d'art. Loin de constituer des programmes prescriptifs, ces quelques recommandations, autour de disciplines-phares, s'avèrent appréciables puisqu'elles balisent la réflexion et contribuent à mettre en contexte la mission culturelle de l'institution scolaire.

Réaffirmer l'école met l'emphase, au-delà de tout doute, sur la demande d'un rehaussement culturel du système d'éducation québécois. Or, en plus de détailler la notion de culture, le document présente officiellement le concept de compétence (MEQ, 1997a, p.18), lequel avait toutefois été introduit timidement dans les publications antécédentes de 1994 et 1996. Sans aborder ce concept dans toute sa complexité, nous croyons important de souligner que certaines de ses interprétations contemporaines (Baillargeon, 2006; Baudoin, 2006; Boutin, 2004; Jaffro et Rauzy, 1999; Larose, 1999; Michéa, 1999) s'harmonisent davantage à une finalité utilitaire de l'éducation qu'à une finalité culturelle. Loin de vouloir (re) faire le procès du concept de compétence dans ces pages, nous trouvons justifié, dans le cadre de notre travail de recherche, de souligner la cohabitation de «culture» et «compétence» dans le document de 1997 (a), cohabitation qui peut sembler controversée. À ce sujet, il est possible de s'appropriier les grandes lignes du débat en lisant le résumé éclairant de Gohier et Grossmann (2001). Toujours est-il que l'intérêt concédé au concept de compétence dans *L'énoncé de politique éducative* (1997a) demeure secondaire, éprouvant peu la mission culturelle solidement affirmée du document.

4.7 La formation à l'enseignement (2001a)

Un système d'éducation de qualité repose sur des enseignants de qualité. À la lumière des nouvelles exigences du milieu, il devient nécessaire de revoir la formation des maîtres. Dans cette visée, le MEQ publie en 2001, un document d'orientations sur la formation à l'enseignement.

La publication met l'accent sur le rôle culturel nouvellement attribué à l'enseignant: celui de passeur culturel, expression empruntée à Zakhartchouk (1999). En clair, ce rôle consiste à faire accéder l'élève à d'autres rives, à le guider de manière critique et à l'aider à s'orienter dans le monde (MEQ, 2001a, p.40). Pour ce faire, «il faut assurer aux futurs enseignants, une formation culturelle qui les différencierait du citoyen ordinaire mais aussi des autres professions» (MEQ, 2001a, p.39). Il est question d'une double formation intégrant savoirs spécifiques au développement d'un rapport privilégié à la culture, l'emphase étant justement placée sur ce rapport dynamisant. En toute logique, le rehaussement culturel du programme de formation des futurs maîtres emprunte le même raisonnement que le document *Réaffirmer l'école* (1997b) propose pour le programme de formation de l'école québécoise. C'est dire qu'il propose l'intégration au curriculum d'un ensemble de connaissances issues de la culture, et le développement d'une attitude visant à établir des liens, à créer des passages, à respecter une continuité, à nourrir l'interaction constante et soutenue entre le savoir et la vie.

Afin de préparer le futur enseignant à ce rôle plutôt exigeant, l'université devra effectuer certains changements. Le document suggère plusieurs pistes parmi lesquelles une sélection plus serrée des candidats admis au programme de formation à l'enseignement, l'augmentation des exigences à l'égard de la maîtrise des contenus disciplinaires, la création de tables de concertation inter-facultés, l'ajout de cours relatifs à l'histoire et à l'épistémologie des disciplines, et l'inclusion dans le programme de formation

d'éléments liés au développement de l'éthique professionnelle (MEQ, 2001a, p.215 à 220).

4.8 Programme de formation de l'école québécoise (2001b)

Après toutes ces années de réflexion, de débat et de concertation, à la suite de la publication de nombreux documents officiels (1963-1966, 1977, 1979, 1994, 1995, 1996a, 1996b, 1997a, 1997b), la réforme du programme de formation de l'école québécoise voit le jour.

D'entrée de jeu, le programme de formation indique qu'il tire ses grandes orientations du *Rapport de la Commission des États généraux* (1996b) ainsi que des documents *Réaffirmer l'école* (1997b) et *L'école, tout un programme* (1997a) (MEQ, 2001b, p.2). Alors que ces trois publications ministérielles (1996b, 1997a, 1997b) accordaient une grande place au rehaussement culturel des curriculums, le programme de formation de 2001 l'évoque assez superficiellement. Il ne lui consacre que trois courts paragraphes dans lesquels le ministère reconnaît à l'école un rôle certain dans la transmission des valeurs et des croyances, invite l'institution scolaire à être attentive à l'apprentissage du français et demande finalement aux lieux institutionnels d'éducation d'offrir des occasions d'appréciation de certaines manifestations culturelles.

En matière de culture, nous constatons un franc clivage entre ce discours prescriptif et les recommandations indicatives de *L'école, tout un programme* (1997b). Que s'est-il produit entre 1997 et 2001? Aucun document officiel n'a été publié dans cette étendue de

temps à ce propos. Nous déduisons que la mission culturelle de l'école a été principalement usurpée par l'introduction du concept de compétence, soudainement devenu idée maîtresse de la réforme. À ce propos, Gohier (2002, p. 222) parvient à la même conclusion.

[La compétence] devient le point axial de la réforme, la culture, en tant que somme des savoirs et des œuvres de l'humanité, devenant alors instrumentale dans une vision plus pragmatiste des finalités de l'éducation, tournées vers l'action et l'efficacité. Cette conception de la culture n'est cependant pas conforme à celle formulée dans les documents fondateurs qui ont servi d'assises à la réforme, comme si dans le processus de mise en œuvre de celle-ci, le petit chaperon compétence avait mangé grand-mère culture.

Comment se fait-il que la notion de compétence, dont la présence était modeste dans les publications ministérielles précédentes, tienne soudainement le haut pavé du renouveau pédagogique de l'école québécoise?

4.9 L'intégration de la dimension culturelle à l'école (2003)

Deux années après la parution du *Programme de formation de l'école québécoise*, un document de référence à l'intention du personnel enseignant intitulé *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* est publié conjointement par le ministère de l'Éducation et le ministère de la Culture et des Communications du Québec (2003). Ce fascicule nous semble incarner un rectificatif au programme de formation de l'école québécoise. Il redore clairement la mission culturelle de l'école, qui y retrouve toute son importance, son sens et sa profondeur. Les références à la culture comme objet de savoir et rapport au monde (Simard, 1999, 2001, 2002) se

multiplient. L'essentiel des deux documents-phares de 1997 à l'égard de la mission culturelle de l'école (1997a, 1997b) est intégré au discours du programme de formation (2001b).

Le livret s'intéresse à la notion de «repères culturels» introduite sommairement dans le programme de formation (2001b). Il les définit comme des objets d'apprentissage signifiants dont l'exploitation permet l'enrichissement des rapports à soi, aux autres et au monde (Gouvernement du Québec, 2003, p.9). Ces repères devraient provenir des bassins de la culture immédiate et de la culture générale. La culture immédiate (culture jeune), en référence à l'univers familier de l'élève, englobe la culture médiatique (culture de masse) et la culture familiale (culture populaire) (Gouvernement du Québec, 2003, p.10). Quant à la culture générale, elle renvoie aux réalisations culturelles actuelles et à l'héritage d'une tradition nationale et universelle (Gouvernement du Québec, 2003, p.10).

Le document fort complet cerne des stratégies et des ressources éducatives, suggère des activités, encadre la sélection de repères culturels signifiants et met en relief les contributions naturelles de chaque discipline scolaire à la formation culturelle de l'élève. Malgré ses qualités, nous craignons que ce document de référence, méconnu du milieu, n'arrive pas à imposer ses vues face au programme de formation officiel qui demeure lui, franchement trop timide à l'égard de la mission culturelle de l'école.

En résumé

Le rapport Parent (1963-1966) revendiquait une éducation de qualité, accessible à tous. À cet égard, le travail colossal amorcé dans les années 1960 est parvenu à relever le défi de la démocratisation de l'enseignement. En effet, de 1956 à 1986 le pourcentage de jeunes de 14 ans fréquentant l'école est passé de 57% à 100% (Gérin-Lajoie, 1989, p. 341). Les statistiques de fréquentation scolaire sont encourageantes à tous les ordres d'enseignement, donc de la petite école à l'université. Cela étant, nous n'avons toujours pas atteint le niveau de qualité escompté, ce qui, justement, interpelle la mission culturelle de l'école. Quelque vingt-cinq ans après la publication du rapport Parent, Paul Gérin-Lajoie, un des principaux bâtisseurs du système d'éducation québécois, pose le problème ainsi:

À mes yeux, il ne fait pas de doute que la réforme des années 1960 et ses prolongements jusqu'à ce jour ont produit des résultats positifs remarquables, mais ceux-ci demeurent bien en deça des attentes et des objectifs initiaux. Tout le monde (ou presque) est à l'école; mais chacun n'y développe pas son potentiel au maximum... Est-ce qu'on n'a pas eu tendance à laisser glisser l'idéal d'égalité des chances vers une forme d'égalitarisme, au détriment de la promotion des exigences de qualité? Comment, dans un système ouvert à tous, susciter la motivation personnelle, comment créer un milieu favorable à l'excellence? (Gérin-Lajoie, 1989, p. 343 et 349).

Ce sempiternel questionnement occupe le MEQ, tout comme les penseurs et travailleurs de l'éducation au Québec, depuis plus de quarante ans.

Maintes pistes de solutions ont été explorées, mais les résultats satisfaisants tardent à venir. Dans les années 1970, avec les livres

Vert et Orange (MEQ, 1977, 1979), l'école québécoise a trop misé sur le développement global de l'enfant, ce qui a entraîné un laxisme certain, rapidement déploré mais difficile à enrayer. Les années 1980 ont vu la montée d'une vision plutôt utilitariste du système d'éducation ce qui a assujéti la recherche de qualité aux besoins de l'économie de marché (MEQ, 1986). Toujours dans une quête d'excellence, les publications des années 1990 ont senti le besoin de recentrer l'école sur l'essentiel, c'est-à-dire la transmission de connaissances, d'un héritage culturel (MEQ, 1994, 1995, 1996a, 1996b, 1997a, 1997b). C'est en grande partie pendant ces années que la mission culturelle de l'école québécoise s'est développée jusqu'à devenir une préoccupation centrale, voire la principale plateforme du renouveau pédagogique. Cependant, la publication du programme de formation (MEQ, 2001b) vient brouiller les pistes en préférant l'approche par compétences au rehaussement culturel. Malgré cela, la mission culturelle de l'école se peaufine et se précise, elle est plus que jamais appelée à participer à la poursuite de l'idéal de qualité (MEQ, 2003), tant convoité depuis le rapport Parent.

CHAPITRE V

PERSPECTIVES

À la suite de nos analyses, nous reconnaissons l'existence de convergences et divergences entre la mission culturelle de l'école québécoise et notre *devoir-être* théorique. Ces interprétations développées tout au long de notre mémoire, conduisent à deux constats généraux:

1. Les orientations ministérielles en rapport à la culture première correspondent au *devoir-être*.
2. Les orientations ministérielles en rapport à la culture seconde ne correspondent pas au *devoir-être*.

5.1 La culture première

À l'école, la culture première s'applique surtout à la question du *vivre-ensemble*. À cet égard, le MEQ prescrit des orientations qui vont dans le sens d'un universalisme de tolérance. Le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) affirme une volonté indéniable de tendre vers l'universel, entre autres, par la sensibilisation aux droits de l'homme et le développement du respect des particularismes.

Par le biais de ses activités de formation, elle [l'école] crée un environnement dans lequel l'élève s'approprie la culture de son milieu, poursuit sa quête de compréhension du monde et du sens de la vie et élargit l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société (MEQ, 2001b, p.2).

Elle [l'école] constitue un lieu privilégié pour apprendre à respecter l'autre dans sa différence, à accueillir la pluralité, à maintenir des rapports égalitaires et à rejeter toute forme d'exclusion. [...] L'élève prend peu à peu conscience qu'il est citoyen du monde et il se sensibilise aux droits de la personne (MEQ, 2001b, p.50).

La mission citoyenne dont s'investit l'école et la manière dont elle souhaite s'en acquitter- en ouvrant au dialogue, en valorisant les règles de vie en société démocratique, en favorisant l'engagement dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité... (MEQ, 2001b, p.50) - nous semblent refléter assez fidèlement le *devoir-être*. Une école québécoise donc, qui admet la pluralité des valeurs, coutumes et croyances, mais qui fait la promotion de valeurs démocratiques communes. C'est dans l'esprit de ce que Coq (2003, p.179) nomme la nécessaire bipolarité culturelle des sociétés modernes.

5.2 La culture seconde

À l'école, la culture seconde concerne la question des savoirs et de leur utilisation dans la construction d'un rapport au monde. C'est la culture comme source du développement et du perfectionnement du langage et de la pensée. La recommandation d'un rehaussement culturel des curriculums interpelle cette culture. Étrangement, ce rehaussement culturel n'est jamais évoqué comme tel dans *Le*

Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001). Pourtant, sous le sous-titre *Contexte général du Programme de formation* (p. 2), le MEQ affirme:

Le rapport de la Commission des États généraux ainsi que celui du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école* (1997), constituent les principales assises de l'énoncé de politique *L'école, tout un programme* (1997), qui donne les grandes orientations de la présente réforme (MEQ, 2001b, p.2).

Or, pour les avoir analysés (voir chap. 4), nous jugeons que les documents mentionnés (1996a, 1996b, 1997a, 1997b) accordent une forte importance au rehaussement culturel des curriculums. *Le Programme de formation de l'école québécoise* va jusqu'à affirmer que «l'énoncé de politique [la réforme] vise la réussite pour tous sans pour autant abaisser les niveaux d'exigence» (MEQ, 2001b, p.2). Le fait de ne pas abaisser les niveaux d'exigence représente incontestablement un recul.

Sans développer une quelconque voie de bonification culturelle des curriculums, le document prescriptif livre néanmoins certains énoncés concernant la culture seconde. Ainsi, le MEQ (2001b) souhaite que l'école tienne compte des intérêts et capacités des élèves (p.4), sans préciser si cette prise en compte doit s'appliquer aux contenus ou aux modes de transmission. Si l'objectif vise les contenus, il ne faut plus seulement parler d'une dérive par rapport au *devoir-être* mais d'un échec.

Nous voyons d'un œil plus positif la recommandation de situer les connaissances dans une perspective historique (p.4). Cela participe de la transmission d'un héritage ancré, levant le voile sur les grandes

œuvres humaines qui forment l'esprit. En poursuivant dans cet ordre d'idées, le programme de formation demande à l'école «d'offrir aux élèves de nombreuses occasions de découvrir et d'apprécier les manifestations [de la culture] dans les diverses sphères de l'activité humaine au-delà des apprentissages précisés dans les programmes disciplinaires» (p.4). Ce souhait constitue un pas dans la bonne direction, cependant il demeure trop général pour constituer une réelle prescription.

Une dernière intervention concerne «l'attention toute particulière» que l'école doit porter à l'apprentissage du français, vu comme «une clé qui ouvre aux savoirs des autres disciplines» (p.4). Il n'y a rien de révolutionnaire dans cette demande. Néanmoins, le MEQ, en émettant cette «invitation», réaffirme l'importance capitale de l'apprentissage de la langue française.

Voilà. Il n'y a rien sur la composition de la culture scolaire, aucune présentation de corpus (ni obligatoire, ni même à titre indicatif), aucune prise de position sur la nature des repères culturels à privilégier. Des précisions à cet égard sont fournies dans un document de référence (MEQ, 2003) paru deux ans après la publication du programme de formation (MEQ, 2001). La confusion règne tant sur le plan théorique que pratique, ce qui nous fait dire que la mission culturelle adressée à l'école québécoise est quelque peu esquintée. De quelle culture parle-t-on? Comment assurer sa transmission? Nous considérons que le programme de formation (MEQ, 2001) ne répond pas à ces questions de façon satisfaisante. La mission culturelle de l'école n'y est pas clairement définie.

Les effets néfastes de cette situation se font de plus en plus sentir socialement. Thomas de Koninck (2001, p.34) affirme que la liste des infirmités attribuables à un manque de culture s'avère interminable; Roland Arpin (2001, p.37) précise que la culture fait présentement défaut et que la «nouvelle ignorance» semble être le lot de nos concitoyens; Georges Leroux (2005, p.53) déplore la perte de l'horizon de la culture, rappelant au passage une idée de Arendt (1972) selon laquelle rompre d'avec l'héritage, c'est courir le risque de fracturer le trésor ancien, seule condition de l'avènement du nouveau. Toutes ces déclarations résonnent douloureusement face à la diminution constante des taux de réussite scolaire (Chouinard, 2006).

Écoutons nos intellectuels, prenons acte de la situation et tentons de sortir les générations montantes de cette crise. Puisque c'est la question des savoirs (culture seconde) articulés par le ministère de l'Éducation qui heurte davantage la mission culturelle de l'école québécoise, c'est sur ce terrain que nous effectuerons des recommandations. Celles-ci découleront d'une adéquation de la mission culturelle de l'école québécoise au *devoir-être*. L'intérêt de ces pistes d'exploration nécessiterait une validation par l'entremise de réflexions, débats et recherches ultérieures. Néanmoins, nous estimons que l'étude documentaire effectuée dans le cadre de notre maîtrise nous autorise maintenant à poser quelques jalons essentiels.

5.3 Quelques pistes à explorer

5.3.1 Ajuster la formation

Une approche culturelle d'enseignement qui intègre les ressources du milieu de l'école, des musées, par exemple, n'a aucune chance de voir le jour autrement que dans le discours si elle n'est pas partie intégrante des programmes de formation initiale et continue du personnel enseignant (Mellouki et Gauthier, 2003, p.79).

Il semble important de revoir la formation des maîtres afin d'en rehausser le niveau culturel. À l'instar de plusieurs auteurs, tels Parent (1964, vol.2, t.1, p.18), Bissonnette (1997), Mellouki et Gauthier (2003, p.79), nous estimons que l'amélioration du système d'éducation passe par le recrutement et la formation de maîtres de qualité. Gauthier (2001, p.14) s'étant beaucoup intéressé à cette question soutient qu'il faut former un professionnel cultivé, c'est-à-dire un «passeur culturel», qualifié à la fois d'héritier, de critique et d'interprète. Le document ministériel présentant les nouvelles orientations de la formation à l'enseignement, d'ailleurs rédigé par Gauthier, abonde dans ce sens. En voici deux extraits:

Les savoirs disciplinaires à retenir pour la formation des maîtres doivent plutôt être repensés à partir du projet de professionnalisation et complétés notamment par des éléments relatifs à l'histoire des disciplines, à l'épistémologie et à la mise en relation avec les disciplines voisines, éléments requis par l'approche culturelle de l'enseignement de la réforme du programme scolaire. (MEQ, 2001a, p.29)

Il apparaît important de créer, dans chacun des cours du programme de formation à l'enseignement, une relation entre les contenus enseignés, la culture des étudiants-maîtres et l'exercice de la profession, et ce, afin qu'ils soient à leur tour mieux en mesure de faire émerger un tel rapport vivant à la culture dans leur propre enseignement (MEQ, 2001a, p.218).

À notre avis, pour former ce maître professionnel et cultivé, il faudrait minimalement explorer ces pistes:

- Assurer une sélection davantage rigoureuse des candidats;
- Réaffirmer la valeur des cours en fondements de l'éducation et leur céder une plus grande part du cursus ;
- Recourir aux facultés-souches pour l'enseignement disciplinaire des étudiants-maîtres;
- Offrir des cours d'histoire des disciplines;
- Encourager et encadrer la fréquentation assidue d'œuvres culturelles;
- Former les professeurs-associés qui accueillent des stagiaires afin de favoriser l'incarnation de modèles professionnels, cultivés, légitimes et inspirants.

De surcroît, nous considérons que la formation continue doit être davantage encouragée. La poursuite des études par un plus grand nombre d'enseignants pourrait engendrer, selon les cas, le renforcement des liens entre la pratique et la théorie, l'enrichissement des échanges entre pairs, la valorisation du savoir et l'amélioration de l'image de la profession. Il n'est pas nécessaire que tous les enseignants poursuivent leur formation aux cycles supérieurs, mais la multiplication des formes de perfectionnement – ateliers, cercles d'échanges et innovations, formation par les pairs,

cours magistraux... - et l'élaboration de mesures de conciliation études-travail par les commissions scolaires et le ministère, favoriseraient sûrement la poursuite de la scolarité.

5.3.2 Intégrer la dimension culturelle dans les disciplines d'enseignement

Selon le document de référence à l'intention des enseignants, *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*, «prévoir explicitement l'intégration de la dimension culturelle dans les disciplines d'enseignement», est un des trois buts affirmés du rehaussement culturel (MEQ, 2003, p.9). Nous partageons l'avis du ministère à ce propos. Par ailleurs, nous estimons qu'il est de **son** devoir d'exécuter ce tour de force. Il apparaît impensable et irréaliste de remettre cette tâche dans les mains de chaque maître. Pourtant, aussi longtemps que le ministère demeurera vague sur ce sujet, le statu quo prévaudra, laissant à chaque enseignant le choix de ses repères culturels.

Les indications du document de référence quant aux repères culturels à privilégier demeurent trop larges. Voici ce que le ministère prévoit dans le cas de l'enseignement de l'anglais, langue seconde.

Trois grands aspects servent à répertorier les repères culturels en anglais, langue seconde: l'aspect esthétique de la culture fait référence au cinéma, à la littérature, à la musique et aux médias; l'aspect sociologique de la culture comprend l'organisation et la nature de la famille, les relations interpersonnelles, les coutumes, les conditions matérielles, les héros et les idoles, l'histoire ainsi que les particularités géographiques; finalement, l'aspect sociolinguistique de la culture concerne les habiletés sociales, les habiletés paralinguistiques, le code linguistique et l'humour. Le recours à une variété de références culturelles provenant de différents endroits sur la planète où l'anglais est la langue commune de communication assure des assises solides pour une meilleure compréhension du monde (MEQ, 2003, p.28).

Ainsi, **tout** est susceptible de rehausser culturellement le curriculum d'anglais. Qu'il s'agisse de la section «horoscopes» de *Cosmogirl* (revue américaine pour adolescentes), de l'œuvre d'Edgar Allan Poe (écrivain américain du début du 20^e siècle), de l'émission de télé-réalité *The Swann* (qui recrute des volontaires pour subir des chirurgies esthétiques), d'un monologue de Mr. Bean (humoriste anglais), d'un poème de Lord Byron (auteur britannique du 18^e siècle) ou encore du dessin animé humoristique *South Park*. Le flou entourant les repères culturels traverse ainsi toutes les disciplines scolaires.

De la tiédeur du ministère émane un relativisme risqué. Il faut qu'il établisse un cadre plus stricte qui orientera davantage les enseignants. Le ministère de l'Éducation a la responsabilité de proposer des corpus classiques et populaires, établis par groupes d'âge, parmi lesquels les titulaires et les spécialistes effectueront leurs choix. Il est également de son devoir d'émettre des mises en garde à l'égard des repères trop commerciaux.

5.3.3 Favoriser une approche culturelle de l'enseignement

L'approche dite culturelle allie la culture comme rapport à la culture comme objet, dans une perspective historique et épistémologique des disciplines d'enseignement. Selon Simard (2002, p.7), cette approche pédagogique requiert un effort pour amener les élèves à rencontrer les exigences de la culture et elle transcende le simple partage des connaissances. Enseigner «c'est reconduire les jeunes au sein des circonstances, des questions, des problèmes et des besoins qui, dans l'histoire et la culture des hommes, ont rendu possible leur élaboration».

L'histoire, les arts, la littérature, les sciences et la morale, incarnent autant de disciplines perçues à la fois comme contenu et rapport au monde, dans une double finalité, celle d'une acquisition de connaissances et celle de la formation de l'esprit critique. Pour ce faire, les enseignants, particulièrement les spécialistes, doivent être réellement *maîtres* de leur discipline. Tous doivent être en mesure de considérer l'histoire de leur discipline de sorte que les élèves apprennent non seulement des savoirs et savoir-faire liés aux matières scolaires mais également l'évolution de celles-ci à travers le temps, l'espace, les gens et les événements importants s'y rattachant.

De toute évidence, l'approche culturelle requiert un engagement notable de la part des enseignants, ce que Simard nomme «une certaine posture mentale à l'égard de la culture» (2002, p.8). En fait, cette façon de concevoir la pédagogie est intimement liée à l'ajustement de la formation des maîtres ainsi qu'à la précision des contenus (repères) culturels à intégrer aux curriculums scolaires. Le

gouvernement, les universités, les enseignants, les partenaires culturels, tous doivent contribuer au succès de l'approche culturelle.

5.3.4 Créer des partenariats

La Politique culturelle du Québec, adoptée par le gouvernement en 1992, crée une passerelle entre le milieu de l'éducation et celui des arts et de la culture. L'école y est finalement reconnue comme lieu décisif de transmission culturelle. En 2000, la déclaration *Pour les jeunes, l'école et la culture*, renforce les liens unissant les deux instances. À chaque signature de protocole, à chaque nouvelle entente, des mesures concrètes sont implantées en milieu scolaire, soutenant ainsi l'éducation artistique et culturelle. Par exemple, depuis la dernière renégociation des conventions collectives des enseignants (décembre 2005), une nouvelle clause prévoit l'enchâssement des activités culturelles dans la tâche de ceux-ci, empêchant ainsi d'autres boycottages ravageurs, comme ceux des six dernières années.

Les ministères de l'Éducation et de la Culture doivent continuer à jeter des ponts pour que chaque milieu soit respectivement doté d'une réelle mission culturelle et éducative conventionnée. Les avancées des dernières années sont considérables, il faut simplement redoubler d'efforts pour soutenir les programmes en place, les promouvoir et les bonifier.

À l'image des ententes ministérielles, il faut créer des partenariats communautaires. Chaque institution culturelle – bibliothèque, musée, Maison de la culture, cirque, atelier d'artiste, compagnie de théâtre, conservatoire de musique, troupe de danse... - devrait être rattachée à une ou plusieurs écoles de quartier pour une période déterminée, afin de permettre l'élaboration de projets particuliers, ceci dans le triple objectif d'assurer la rencontre entre les œuvres d'art et les jeunes, de soutenir le processus créatif des étudiants par le partage des ressources et de participer à la diffusion des réalisations d'élèves. Pour le moment, l'instauration et la gestion de ces partenariats dépendent du bon vouloir des institutions. Nous souhaitons que ces tâches soient officiellement attribuées à des agents culturels qui relèveraient des municipalités ou encore des commissions scolaires. Nous pensons par exemple à un agent des Maisons de la culture ou à un conseiller pédagogique. Ceux-ci assureraient l'encadrement et le soutien sur le plan des procédures. Ils participeraient à la transmission de l'information générale ainsi qu'à la diffusion des œuvres de création issues d'initiatives locales.

CONCLUSION

Par la réalisation de cette étude, nous avons tenté de contribuer à la définition de la mission culturelle de l'école québécoise. Afin d'esquisser une réponse à la question: «Quelle est la mission culturelle de l'école?», nous avons d'abord cru bon de procéder à une clarification sémantique du concept de *culture*. Sur cette base, nous avons pu baliser, à l'aide d'une recherche documentaire sur le sujet, un *devoir-être*, un idéal théorique de la mission culturelle de l'école. S'en est suivie une deuxième réponse, celle-ci plus concrète, établie sur une analyse de contenu d'une dizaine de documents officiels, nous permettant de jeter un éclairage sur la mission culturelle adressée à l'école québécoise par le ministère de l'Éducation. Ainsi, à l'aide des deux portraits, nous avons émis des constats sur la mission culturelle de l'école québécoise et envisagé des possibilités d'action pour la parfaire.

À la source de cette démarche, logeait une préoccupation sentie à l'égard la mission culturelle de l'école. Nous sommes maintenant convaincue du bien-fondé de cette inquiétude. La mission culturelle de l'institution scolaire est portée par la finalité même de l'école. Elle a, de tout temps, représenté une question fondamentale, et notre époque post-moderne ne fait qu'accentuer son importance.

Qui pourra affronter ce que Le Goff (2003) appelle *la barbarie douce*, c'est-à-dire un monde pressé qui bouleverse et bouscule chacun dans ses façons de vivre, d'agir et de penser, qui admet la

marchandisation du sacré - la religion, la tradition, la culture – au profit du libéralisme économique? Michéa (2006, p.65-66) rappelle le problème tel qu'il a été formulé par l'auteur de *L'Abîme se repeuple*:

Quand le citoyen-écologiste prétend poser la question la plus dérangeante en demandant: Quel monde allons-nous laisser à nos enfants?, il évite de poser cette autre question, réellement inquiétante: À quels enfants allons-nous laisser le monde?

Il est de la responsabilité de l'école de réfléchir à cette question et de prendre les moyens nécessaires pour éviter que les jeunes générations soient assujetties au monde qui leur est légué, qu'elles se trouvent réduites «à n'être qu'un rouage aveugle de la machine économique» (Reboul, 1971, p.26). La mission culturelle de l'école sert précisément cet objectif en véhiculant des valeurs et des savoirs qui aident à mieux vivre dans la poursuite d'un idéal universel de liberté.

Dans ce mémoire, nous avons tenté de démontrer que «l'enseignement n'est que cette partie de l'instruction qui a pour fin de cultiver l'homme en formant son jugement» (Reboul, 1971, p. 31). Pour ce faire, le savoir doit être revalorisé et conçu comme une richesse en soi. Certes, un grand bagage de connaissances désincarnées n'est guère utile. La culture se rapporte moins au savoir lui-même qu'à l'art de s'en servir (Reboul, 1971, p.26). Néanmoins, pour s'en bien servir, il faut d'abord en acquérir.

Ce savoir, nous le souhaitons conservateur au sens de ce qui vaut la peine de durer. L'innovation, l'ouverture, la flexibilité, l'adaptabilité

doit concerner la transmission, les méthodes pédagogiques. Ces constats nous ont fait dire que le ministère de l'Éducation a la charge de définir clairement les termes du rehaussement culturel des curriculums qu'il préconise, et ce pour chaque discipline et cycle d'enseignement.

Le système scolaire québécois a subi beaucoup de transformations depuis le rapport Parent. Tout au long des quarante dernières années, la mission culturelle de l'école s'est précisée. Cela dit, nous jugeons qu'elle n'est toujours ni aussi limpide, ni aussi centrale qu'elle le devrait. Malgré les avancées des années 1990, malgré toutes les recommandations formulées et tous les espoirs investis, la mission culturelle s'est positionnée loin derrière l'approche par compétences au fil d'arrivée de la dernière réforme. Qu'à cela ne tienne, plusieurs voix (Beaudoin, 2006; Leroux, 2005; La Rivière, 2004; De Koninck, 2001; Le Pailleur, 2001) continuent de s'élever pour faire valoir le rôle clé de la mission culturelle au sein d'un système scolaire de qualité. Par cette contribution, nous joignons notre voix au chœur, en souhaitant qu'il puisse trouver écho avant longtemps.

RÉFÉRENCES

Anne, Catherine. 2005. « Libérer les forces de la créativité ». *Le Monde de l'éducation*, no 338 (juillet-août), p. 52-53.

Arendt, Hannah. 1972. *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.

Arpin, Roland. 2001. « Platon est-il un rappeur? Qui a peur de la culture populaire? ». *Québec français*, no 121, p. 37-41.

Baillargeon, Normand. 2006. « La réforme québécoise de l'éducation : une faillite philosophique ». *Possibles*, vol.30, no 1, p. 139-184.

Baudoin, Véronique. 2006, « Pour un humanisme du XXe siècle ». *Possibles*, vol. 30, no 1, p. 15-33.

Bellenger, Lionel. 1988. *L'argumentation*, 3^e éd. Paris : Éditions ESF.

Bergeron, Ulysse. 2005. « La fabrique d'automates ». *Le Devoir*, 9 janvier, p. F9.

Bissonnette, Lise. 1996. « L'éducation en chantier ». *Le Devoir*, 8 janvier, p. A6.

Bissonnette, Lise. 1997. « Partir avec bagages : l'école et la culture ». In *École et culture, des liens à tisser*, sous la dir. de Claudine Audet et Diane Saint-Pierre, p. 17-27. Québec : Les éditions de L'IQRC.

Blais, Marie-Claude, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi. 2002. *Pour une philosophie politique de l'éducation : six questions d'aujourd'hui*. Paris : Bayard.

Bloom, Allan. 1987. *L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale*. Trad. de l'américain par Paul Alexandre. Montréal : Guérin.

Boutin, Gérald. 2004. « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique ». *Connexions*, no 81, p. 24-41.

Cascalès, Charles. 1957. *L'humanisme d'Ortege Y Gasset*. Paris : PUF.

Castoriadis, Cornélius. 2000. « La culture dans une société démocratique ». *Le Passant ordinaire*. En ligne. No 31, (octobre-novembre). In *Le Passant ordinaire*. <http://www.passant-ordinaire.com/> Consulté le 28 mars 2006.

Cauchon, Paul. 1995. «  tats généraux sur l' ducation : L'Alliance des professeurs d ploire l'appauvrissement de l'enseignement du français ». *Le Devoir*, 30 mai, p. A3.

Chouinard, Marie-Andrée. 2003. « La réforme au secondaire, un vaste chantier. C'est tout un changement de culture qui s'annonce ». *Le Devoir*, 1er février, p. B6.

Chouinard, Marie-Andrée. 2006. « Les élèves du secondaire perdent des points ». *Le Devoir*, 13 mai, p. A8.

Coq, Guy. 2003. * loge de la culture scolaire*. Paris :  ditions du F lin.

Cuche, Denys. 2004. *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris :  ditions La Découverte.

De Koninck, Thomas. 2001. «  loge de la culture ». *Québec français*, no 121, p. 34-36.

Derouet, Jean-Louis. 2005. « Les savoirs scolaires sous le feu des critiques ». In *Les mutations de l' cole : le regard des sociologues*, sous la dir. de Martine Fournier et Vincent Troger, p. 157-165. Auxerre :  ditions Sciences Humaines.

Dumont, Fernand. 1971. *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*, Montréal : HMH.

Fabre, Michel. 2003. « L' cole peut-elle encore former l'esprit? ». *Revue Française de pédagogie*, no 143, p. 7-15.

Ferry, Luc. 2005. « Humaniser par le travail scolaire ». *Le Monde de l'Éducation : Comment penser l'école de demain*, no 338 (juillet-août), p. 16-17.

Finkielkraut, Alain. 1985. « La dissolution de la culture ». *Le Débat*, no 37, p. 13-24.

Finkielkraut, Alain. 1987. *La défaite de la pensée*. Paris : Gallimard.

Forquin, Jean-Claude. 1991. « Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux ». *Sociologie et sociétés*, vol. 23, no 1, p. 25-39.

Forquin, Jean-Claude. 1996. *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.

Gagnon, Lysiane. 2002. « Des idées pour l'école ». *La Presse*, 7 mars, p. A17.

Garin, Eugenio. 1968. « Le renouvellement de la culture et de l'éducation dans l'humanisme ». Chap. in *L'éducation de l'homme moderne 1400-1600*, p. 89-107. Paris : Fayard.

Gauthier, Clermont. 2001. « Former des pédagogues cultivés ». *Vie pédagogique*, no 118, p. 23-25.

Gérin-Lajoie, Paul. 1989. *Combats d'un révolutionnaire tranquille*. Québec : CEC.

Gohier, Christiane. 1998. « La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol.24, no 2, p.267-284.

Gohier, Christiane, et Sophie Grossmann. 2001. « La formation fondamentale, un concept périmé? La mondialisation de la compétence ». In *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, sous la dir. de Christiane Gohier et Suzanne Laurin, p. 21-54. Québec : Les éditions Logiques.

Gohier, Christiane. 2002. « La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, no 1, p. 215-236.

Gohier, Christiane. 2004. « Le cadre théorique ». In *La recherche en éducation : étapes et approches*, sous la dir. de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p.81-107. Sherbrooke: Les Éditions du CRP.

Houssaye, Jean, Michel Soëtdard, Daniel Hameline et Michel Fabre. 2002. *Manifeste pour les pédagogues*. Paris : Esf.

Jaffro, Laurent, et Jean-Baptiste Rauzy. 1999. *L'école désœuvrée*. Paris : Flammarion.

Journet, Nicolas (dir.publ.). 2002a. « Que faire de la culture? ». Chap. in *La culture : De l'universel au particulier*, p.1-13. Auxerre : Éditions Sciences humaines.

Journet, Nicolas (dir. publ.). 2002b. « Mots clés ». Chap. in *La culture : De l'universel au particulier*, p. 345-347. Auxerre : Éditions Sciences humaines.

Lardellier, Pascal. 2002. « Culture de masse : ses images, ses mythes ». In *La culture de l'universel au particulier*, sous la dir. de Nicolas Journet, p.257-259. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.

La Rivière, Bernard. 2004. « Les humanités classiques à l'épreuve de l'idiogénèse ». *L'Inconvénient*, no 18 (août), p. 55-65.

Larose, Jean. 1999. « Le vertige en héritage ». In *Main basse sur l'éducation*, sous la dir. de Gilles Gagné, p.55-69. Québec : Nota Bene.

Lasch, Christopher. 2001. *Culture de masse ou culture populaire?* Paris : Climats.

L'Écuyer, René. 1987. « L'analyse de contenu : notion et étapes ». In *Les méthodes de la recherche qualitative*, sous la dir. de Jean-Pierre Deslauriers, p.49-65. Sillery : Presses de l'Université du Québec.

Lefort, Claude. 1992. « Formation et autorité : l'éducation humaniste ». Chap. in *Écrire à l'épreuve du politique*, p.209-226. Paris : Calmann-Lévy.

Legendre, Renald (dir.publ.). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd. (2000). Sous « Valeur ».

Le Goff, Jean-Pierre. 2003. *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris : La Découverte.

Le Pailleur, Monique. 2001. « La culture, pour se donner des racines et des ailes! ». *Québec français*, no 121, p. 30-33.

Leroux, Georges. 2005. « L'horizon perdu de la culture ». *Spirale*, no 200 (janvier-février), p. 52-54.

Macé, Éric, et Éric Maigret. 2006. « Pourquoi parler de médiacultures? » *Sciences humaines*, no 170 (avril), p. 44-47.

Martineau, Stéphane, Denis Simard et Clermont Gauthier. 2001. « Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques ». *Recherches qualitatives*, vol. 22, p. 3-32.

Mellouki, M'hammed, et Clermont Gauthier. 2003. *Éducation et culture*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Michéa, Jean-Claude. 2006. *L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*, 2^e éd. Castelnau-le-Lez : Climats.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 1997. *Réaffirmer l'école – Prendre le virage du succès*, Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 2000. *L'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement*. Document de référence, Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 2001a. *La formation à l'enseignement. Prendre le virage du succès*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 2001b. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 2003. *L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Québec : Gouvernement du Québec.

Molénat, Xavier. 2006. « Pratiques culturelles, le mélange des genres ». *Sciences humaines*, no 170 (avril), p.38-40.

Oléron, Pierre. 2001. *L'argumentation*, 5^e éd. Paris : PUF.

Onfray, Michel. 2005. « Une école libertaire et élitaine pour tous ». *Le Monde de l'éducation*, no 338 (juillet-août), p.58-60.

Parent, Alphonse-Marie. 1963-1966. *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec : Gouvernement du Québec.

Paseyro, Ricardo. 1989. *Éloge de l'analphabétisme à l'usage des faux lettrés*. Paris : Robert Laffont.

Pichette, Jean. 1999. « L'éducation dans le miroir (brisé) du politique. Critique de la (dé)raison pédagogique ». In *Main basse sur l'éducation*, sous la dir. de Gilles Gagné, p. 71-101. Québec: Nota Bene.

Reboul, Olivier. 1971. *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.

Reboul, Olivier. 1991. *Introduction à la rhétorique*. Paris : PUF.

Reboul, Olivier. 1992a. « Qu'est-ce que le jugement? ». In *La formation du jugement*, sous la dir. de Michael Schleifer, p. 17-36. Montréal : Les éditions logiques.

Reboul, Olivier. 1992b. *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF.

Redeker, Robert. 2000. « Le culturel contre la culture ». *Le Passant ordinaire*. En ligne. No 31, (octobre-novembre). In *Le Passant ordinaire*. <http://www.passant-ordinaire.com/> Consulté le 28 mars 2006.

Rey, Alain (dir.publ.). *Dictionnaire historique de la langue française*, 2^e éd. (1998). Sous « culture », t.1. et « universalité », t.3.

Rey, Alain (dir.publ.). *Le Petit Robert, dictionnaire de langue française*. (2004). Sous « classique ».

Ricoeur, Paul. 1986. « Rhétorique – Poétique – Herméneutique ». In *De la métaphysique à la rhétorique*, sous la dir. de Michel Meyer, p.143-155. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.

Saint-Jacques, Diane, Claude Lessard, Adèle Chené et Marie-Claude Riopel. 2002. « Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol.28, no 1, p. 39-62.

Schleifer, Michael. 1993. « Identité et tolérance ». In *La question de l'identité. Qui suis-je? Qui est l'autre?*, sous la dir. de Christiane Gohier et Michael Schleifer, p. 119-140. Québec : Les Éditions Logiques.

Schleifer, Michael. 2006. *Talking about feelings and values with children*. Calgary : Detselig enterprises Ltd.

Simard, Denis, et Stéphane Martineau. 1999. « Quelle culture à l'école : Goethe ou Herder? ». *Pédagogie collégiale*, no 4, p.8-12.

Simard, Denis. 2002. « Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement? ». *Vie pédagogique*, no. 124, p. 5-8.

Simard, Denis. 2004. *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. Saint-Nicolas: Les Presses de l'Université Laval.

Soëtard, Michel. 2003. « La recherche spéculative en éducation. Enjeux et défis de la formation à la recherche en philosophie de l'éducation ». In *Former à la recherche en éducation et formation*, sous la dir. de Guy Le Bouëdec et Serge Tomamichel, p.125-158. Paris : L'Harmattan.

Solway, David. 1989. *Education lost*. Ontario : OISE Press.

Steiner, Georges, et Antoine Spire. 1998. *La barbarie de l'ignorance*. Latresne: Le Bord de l'eau.

Tardif, Maurice, et Donatille Mujawamariya. 2002. « Dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, no 1, p. 3-20.

Van der Maren, Jean-Marie. 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2^e éd. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Van der Maren, Jean-Marie. 2003. *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Zakhartchouk, Jean-Michel. 1999. *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris : ESF.

APPENDICE A

CORPUS D'ANALYSE DE CONTENU

Parent, Alphonse-Marie. 1963-1966. *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 1977. *LIVRE VERT – L'enseignement primaire et secondaire au Québec*, Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 1979. *LIVRE ORANGE – L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 1986. *L'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et secondaire en 1985-1986; Du projet à l'action*, Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 1994. *Préparer les jeunes au 21^e siècle*, Québec: Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS DU QUÉBEC. 1995. *Mémoire présenté par le ministère de la culture et des communications à la Commission des États généraux sur l'éducation*, Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 1996a. *Les États généraux sur l'éducation – Exposé de la situation*, Québec : Gouvernement du Québec.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 1996b. *Les États généraux sur l'éducation – Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 1997a. *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 1997b. *Réaffirmer l'école*, Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 2000. *Pour les jeunes, l'école et la culture*. Déclaration signée le 2 novembre 2000 par le ministre d'État à l'Éducation et à la jeunesse, M. François Legault, et la ministre de la Culture et des Communications, Mme Agnès Maltais.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 2001a. *La formation à l'enseignement*, Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 2001b. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC ET LE MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS. 2003. *L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Document de référence à l'intention du personnel enseignant*, Québec : Gouvernement du Québec.